

El Currículo en el Fogón...



*José Israel González B.
Adalgiza Luna M.
Ana Laurenza B.
Luz Ángela Cárdenas
Jairo Castro B.
Olga Lucia Pardo A.*

Cierta vez, los animales del bosque decidieron hacer algo para afrontar los problemas del mundo nuevo y organizaron una escuela. Adoptaron un currículum de actividades consistente en correr, trepar, nadar y volar y, para que fuera más fácil enseñarlo, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas.

El pato era estudiante sobresaliente en la asignatura natación. De hecho, superior a su maestro. Obtuvo un suficiente en vuelo, pero en carrera resultó deficiente. Como era de aprendizaje lento en carrera tuvo que quedarse en la escuela después de la hora y abandonar la natación para practicar la carrera. Estas ejercitaciones continuaron hasta que sus pies membranosos se desgastaron, y entonces pasó a ser alumno apenas mediano en natación. Pero la medianía se aceptaba en la escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido salvo, como es natural, al pato.

La liebre comenzó el curso como la alumna más distinguida en carrera pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en natación. La ardilla era sobresaliente en trepa, hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de vuelo, donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol. Por último, enfermó de calambres por exceso de esfuerzo, y entonces, la calificaron con 6 en trepa y con 4 en carrera.

El águila era un alumno problema y recibió malas notas en conducta. En el curso de trepadera superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera. Al terminar el año, un águila anormal, que podía nadar de forma sobresaliente y también correr y trepar y volar un poco, obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor alumno".

Partidas, desviaciones y destinos

La fábula de los animales es un buen pretexto para movilizar este ensayo. Aunque el *homo sapiens* no hace parte activa de los personajes de la leyenda, pese a ser el rey del discurso curricular en la ancha selva de la cultura, podemos darlo por invitado *cual anfibio cultural* -imitando a Mockus⁶², para referenciar el rol del currículo en la sistematización de seis experiencias educativas de una veintena de maestros y maestras en un colegio del Distrito Capital de Bogotá durante el año 2005.

Parodiando el comienzo de la fábula, es pertinente decir que algunos humanos de la antigüedad, cierta vez se reunieron para hablar de currículo. Dice José Gimeno Sacristán⁶³, que el uso del contenido del término se remonta a la Grecia de Platón y de Aristóteles y entra de lleno en el lenguaje pedagógico cuando la escolarización se convierte en una actividad de masas. Dentro de sus deliberaciones estipularon además de la etimología del término, la ruta para los caminantes -unos veteranos, otros neófitos y algunos localizados en una posición intermedia, valiéndose en todo caso de su dotación genética, de sus saberes y de las relaciones con la cultura, con la naturaleza y con los mismos homo sapiens.

El currículo de actividades adoptado por los animales, correspondería al currículo convencional; es decir, al Plan de Estudios, al esquema de distribución de las disciplinas y contenidos según grados, intensidades y prerrequisitos, para organizar y normativizar la enseñanza. Apoyándonos en las palabras del profesor Rafael Flórez Ochoa, diremos que se trata de *"un esqueleto formal y estático que dice muy poco de lo que realmente ocurre en las aulas"*⁶⁴.

El aprender a *correr, trepar, nadar y volar*, por parte de aquellos animales sin experticia en tales actividades obedece a unos propósitos específicos, a una manera de aprender particular, al uso de unos medios concretos y al logro de unas transformaciones en cada animal, que son valoradas en el proceso. Dentro del discurso pedagógico, las maneras, los métodos, los propósitos, los medios y las valoraciones, se inscriben explícita o tácitamente en una o varias escuelas de pensamiento. Desde mediados del siglo XX, la influencia del conductismo en la pedagogía y el positivismo en la enseñanza, permitieron centrar el interés en el currículo; de ahí la calificación de *"curricularización"*

⁶² MOCKUS, Antanas (1994). Los anfibios culturales. En: *La política social en los 90*. Santafé de Bogotá: U.N. de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, pp. 245-251. *Aquí sostiene el filósofo, que "un investigador colombiano tiene que ser capaz de entrar en interlocución con los investigadores de punta, en términos internacionales; es una cara del anfibio; tiene que ser capaz de ir río arriba, hablar y entenderse con los que están río arriba, en algunos casos para enseñarles cosas, en otros, la mayoría, para aprender de ellos. En Colombia no se es investigador si no se es anfibio cultural en su sentido profundo"*.

⁶³ GIMENO SACRISTÁN, José (1993). El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, p. 145.

⁶⁴ FLÓREZ OCHOA Rafael (1994). "Currículo por procesos". En: *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Mc. Graw-Hill, p. 250.

de la educación, la concepción del maestro como *administrador de currículo y la del currículo a prueba de maestros*⁶⁵.

Los puntos de vista que colocamos en esta trama acerca del eje temático intitulado *Currículo*, responden a una mirada con las gafas de las Pedagogías Críticas. Esa es la asignatura en la cual nos inscribimos, tanto los autores de este texto como los responsables de los documentos de *Innovación, Conflicto y Participación*.

De administradores a constructores de currículo

La consolidación del Modelo Curricular en Colombia se materializa con la Reforma Educativa de 1979. Allí, la autonomía del maestro y de la maestra se ve lacerada, porque su papel se reduce a administrar lo que los tecnócratas planifican, definen, reglamentan y controlan, reduciendo su accionar como pedagogo y como intelectual a un administrador de currículo. No obstante, hacia mediados de 1990 se promulga la Ley General de la Educación, la cual convoca a las comunidades educativas a construir el PEI y a tomar parte en los destinos de los centros escolares a través del Gobierno Escolar. Luego de 7 años de implementación de la mencionada norma, se expide la Ley 715, cuya resultado de su aplicación no ha sido más que una catástrofe; tanto así que la Alta Comisionada de la ONU, le pidió al gobierno colombiano y a las organizaciones sociales, realizar un seguimiento para verificar el cumplimiento de los compromisos del país respecto al Derecho a la Educación.

Las experiencias sistematizadas en Nuevo Horizonte, dan cuenta de un fenómeno adverso a los deseos de los planificadores externos; huelga decir, hacen visible la resistencia, entendida ésta como una producción cultural en cuanto al sentido de las prácticas educativas y de la ontología del magisterio en un contexto histórico y político determinado, pasando de ser administradores del currículo manifiesto y forastero a constructores del mismo. Dicho de otro modo, los *homo sapiens* del centro escolar, decidimos afrontar los problemas del mundo nuevo; organizando una escuela con un color imitando al arco iris,

⁶⁵ MARTÍNEZ BOOM, Alberto y otros (1994). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Santafé de Bogotá: Foro Nacional por Colombia / Tercer Milenio, p. 150.

en la cual el *statu quo* del maestro y la maestra supera el rol de ejecutor de planes y programas elaborados por especialistas, situándose en el lugar de ser un profesional “capaz de interpretar las situaciones problemáticas de aprendizaje que experimentan sus alumnos y ofrecer soluciones a ellas”, afrontando de modo adecuado las situaciones emergentes que se ostentan en el aula e incluso fuera de ella .

Encarar los problemas del mundo nuevo, organizando una escuela con un color como el del arco iris, implicó -apologizando a Edwards⁶⁶-, tomar la posición de adecuar el currículum a la realidad de los alumnos, hacernos cargo de los resultados del proceso enseñanza y aprendizaje y de trabajar en equipo con los colegas, para someter a análisis las prácticas pedagógicas, tal como se puede leer en las experiencias de: Microcentros, Gestión para el Reciclaje de Residuos Sólidos, Lectoescritura, Participación y Conflicto, referenciadas en este y otros ensayos.

❖El árbol del plan de estudios

Al ingresar a la sala de maestros y maestras del extinto Rural Horizonte (sede C actualmente), se aprecia un cuadro que denuncia cual espejo, la fisonomía de unos docentes, quienes en el ocaso del milenio y en la alborada del siglo XXI, desafiaron con ímpetu el menú oficial diseñado por los especialistas del Ministerio de Educación. En ese cuadro, plasmado con el talento artístico de una directora de escuela y una maestra⁶⁷, se exhiben las raíces que dan cuenta de las *dimensiones* del plan y los gajos que ilustran los *ejes temáticos*; cubriéndose todo ello con la fronda de los contenidos temáticos, las metodologías, los tiempos, espacios, los saberes disciplinares y los propósitos.

El Plan de Estudios es la columna vertebral del currículo y éste último, un cuerpo en el que interactúa lo intrínseco y lo extrínseco; vale decir, lo oculto y la oficial. La postura de las vértebras, delinean el juego de relaciones de saber y de poder. El ejercicio de graficar en un cuadro un Plan de Estudios, nos traslada a releer aquella postura colectiva de los maestros bogotanos, visibilizada en la Segunda Asamblea Pedagógica Distrital, en la cual se ve al

⁶⁶ EDWARDS R., Verónica. (1995) *El currículo y la práctica pedagógica: Análisis de dos contextos de formación en Chile*. En: Revista Colombiana de educación N° 31. Bogotá DC: CIUP/UPN, p.34.

⁶⁷ Nos referimos a Esther Julia Ramírez y a Doris Carrión.

currículo no sólo como decisión pedagógica, sino como una construcción social, “*ya que revela el horizonte que una sociedad se establece para sí*”⁶⁸ valorándolo como guía para la acción educativa escolarizada e instrumento de trabajo para el maestro.

El abordaje de aspectos como: la disciplina, el gobierno escolar, la lectura y la escritura, las reflexiones acerca de la convivencia, la participación de la comunidad y el mismo Plan de Estudios, ratifican el punto de vista de los maestros por un *currículo real*, donde lo explícito y lo oculto interactúan. En este sentido, el currículo interpela el ambiente escolar, estima lo cotidiano, entrevé el sentido común para redimensionarlo desde la pedagogía, la cultura y la política. Toma el reciclaje como una didáctica para enseñar las ciencias, a través del uso de cáscaras, semillas, hojas, vidrios, plásticos, retales de madera, papel, medias veladas, fibras, cartones, tarros, pepas, pedazos de velas, botellas, bolsas y jeringas. Además, empieza a convertirlos en temáticas asumidas interdisciplinariamente, se evidencia el vínculo que en la praxis hace el docente entre la carencia, como una constante en cuanto a dotación de recursos didácticos y la formación profesional para el ahora, junto con la posibilidad como alternativa.

Acudir al papel artesanal elaborado por los niños de preescolar y primaria para plasmar textos narrativos, descriptivos, argumentativos e historias de vida de ellos y ellas, es testimonio fidedigno de la búsqueda de alternativas de enseñanza y aprendizaje en espacios dicotómicos donde el tropo de la falencia y la posibilidad, tensan las relaciones. Enseñar y dejar aprender en condiciones de alta vulnerabilidad como las de los Cerros Nororientales de Bogotá, con sectores urbanos desplazados del campo y de la ciudad por múltiples incidentes, es revelar las circunstancias del intelectual fronterizo del cual se ocupó Freire⁶⁹. Aquí, más allá de la pedagogía de la política, se asienta la política de la pedagogía.

Ingeniar talleres de danzas, para permitirle al cuerpo de alumnos y maestras describir elipsis y escribir aires colombianos; crear papiros en lo cotidiano,

⁶⁸ COMISIÓN PEDAGÓGICA-ADE y otras. (1995) *Currículo o no currículo: el meollo de la cuestión*. En: *Escuela y currículo*. Segunda Asamblea Pedagógica Distrital. Memorias. Santa Fe de Bogotá DC., P.21.

⁶⁹ GIROUX, Henry. A (1996) *Paulo Freire y el origen del intelectual fronterizo*. En: *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós, pp. 222 -236.

para trazar pinceladas donde los educandos dibujan sus sueños; recurrir al teatro para simular jeroglíficos sociales cercanos; ocuparse de la *Nutridiversión*, en la perspectiva de repensar las costumbres alimenticias; valerse de un taller como *Cacharreando*, con el propósito de que alumnos exploren el fruto de la ciencia y las bondades de su hija, la tecnología; apoyarse en el papel maché y en el origami, para vivir los pedacitos de maravilla que fluyen del pensamiento; afirmarse en las *Manitas Creativas*, en la perspectiva de interrogar implícitamente la motricidad; acercar a los pupilos a los experimentos, buscándole la pista al asombro; entrelazar el juego con la razón, fijando criterios de relación; articular la literatura con los medios informáticos; solazar los *videos comics* y fantasear con las máscaras hechas en yeso, mediante dispositivos de enseñanza y aprendizaje alternos a la oferta curricular oficial, es -evocando a Gentili- dejar de comer papas fritas baratas y tomar en serio “la intensidad del involucramiento de la educación con el mundo real de las alternantes y desiguales relaciones de poder”⁷⁰. Es resignificar “ese acto de amor, ese acto de ciencia, ese acto pedagógico”.

El bosquejo de unos racimos de color verduzco en el cuadro, bautizados con los nombres de: *Vida, Familia, Trabajo, Ciencia, Tecnología, Comunicación y Colombia*, edificados sobre unas raíces laterales y unos pelos radicales, cuyos nombres se reseñan como: *Tiempo Libre, Medio Ambiente, Sociedad, Ciencia y Tecnología*, señalan la perspicacia del *profesional reflexivo*, que se arroga como un sujeto reconocedor de lo que significa, en palabras de Zeichner, “comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente, arrancando de la reflexión sobre la propia experiencia”⁷¹.

En el cuadro se aprecian unas hojas grandes, amarillentas, que se hospedan junto a los manojos y cuya nominación es la de Áreas del Conocimiento. Esta relación intencional, se lee como un injerto curricular. Lo verde alude a la riqueza cultural del medio y lo amarillento a la precariedad adaptativa del componente externo injertado. Esta simbiosis y todo lo que es leíble en el cuadro desde nuestra alfabetización cultural, revalida la tesis de que el

⁷⁰ GENTILI, Pablo. (1997) *La Mc. Donaldización de la escuela: a propósito de Educación, identidad y papas fritas baratas*. En: *cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Editorial Losada, p. 72.

⁷¹ ZEICHNER M., Kenneth. (1993) *El maestro como profesional reflexivo*. Barcelona: Cuadernos de pedagogía N° 220, p. 44.

currículo “no es objeto tanto de una decisión administrativa cuanto una realidad que expresa una red de relaciones entre la escuela, su entorno, su pasado y su futuro”.⁷² Planes de Estudios, como el definido por los maestros y maestras de Rural Horizonte, cuestiona de una parte el currículo manifiesto y, de otra, pauta la manera de surgir un currículo conexo con la tradición y también con circunstancias sociales, culturales y políticas.

La construcción del Plan de Estudios, pasó también por el rasero de las preguntas que todo buen pedagogo se formula en la dinamización de su práctica; es decir, por el qué, el cómo y el para qué enseñar, en momentos secuenciales. El primer interrogante giró alrededor de una pregunta elaborada por los actores del proceso: ¿Quién enseña y a quién? “Pese a que, para los docentes, -relata la profesora Melo- los padres de familia y los estudiantes son sujetos de saberes, en lo pedagógico nos hemos dado cuenta que no lo son y en ese sentido creímos ético ocuparnos inicialmente de la construcción del Plan de Estudios, teniendo en cuenta sugerencias, reparos, la misma historia del proyecto educativo que se venía desarrollando y, además, el papel del maestro como pedagogo y como trabajador de la cultura”⁷³.

De lo dicho hasta acá sobre el Plan de Estudios, se deduce de una parte, que “es probable que el producto de todos los afanes que se han tenido en el diseño y ejecución de las políticas educativas y sociales tengan la educación y al mismo país en una crisis profunda. Entonces, ¿para qué seguir corriendo? Lo cierto es que la historia nos está mostrando, al menos esas son algunas de las expresiones de los actores de la comunidad educativa, que estamos ganando”.

De otra, que llevar este esquema complejo y polisémico a la práctica pedagógica del aula de clase ha implicado -según los maestros y maestras- “crear los contenidos para cada nivel de escolaridad, teniendo en cuenta la edad cronológica, mental y académica de los educandos, y para alcanzarlo ha habido necesidad de: retomar o iniciarse en el trabajo en equipo; consultar el cerebro, las necesidades de la cultura local y universal, libros y experiencias

⁷² MOCKUS S. Antanas. Citado por COMISIÓN PEDAGÓGICA-ADE y otras. (1995) *Currículo o no currículo: el meollo de la cuestión*. En: *Escuela y currículo*. Segunda Asamblea Pedagógica Distrital. Memorias. Santa Fe de Bogotá DC., P.21.

⁷³ MELO, Vilma Esperanza, PACHÓN Luz Mery, BERNAL, Ana Laurenza, LUNA MOSQUERA, Adalgiza y LIZ, Adriana. (2005). *Los microcentros: una experiencia de auto formación*. Bogotá DC. Documento inédito.

significativas en el campo educativo para ingeniar la propia; arriesgarse a experimentar; adentrarse en la cultura de la lectura y la escritura; aprender a registrar y sistematizar; actualizarse, contemplar el trabajo de campo como lugar para el aprendizaje y la enseñanza, a través de la investigación; contextualizar los contenidos dentro de los Fines, Objetivos Generales, Comunes y de cada Nivel, explícitos en la Ley General de la Educación; organizar el menú de contenidos, transversalizando raíces, tronco y hojas del árbol; elaborar los respectivos logros y diseñar estrategias acordes con el nivel de escolaridad de los niños y con los temas; registrar los contenidos, de tal manera que sirvan de estructura temática para los otros grados. Ello facilita la interacción entre los docentes próximos de cada nivel y además, la concepción de un Plan de Estudios integral; vale decir, que en este caso, todos los docentes están enterados de la minuta de cada grado. Lo conocen para ahondar, más que para repetir.”

Finalmente, aducen los protagonistas del Plan, que “de esta experiencia del trabajo pedagógico entre maestros y maestras, se extracta una tesis importante: pese a que nuestras escuelas pedagógicas profesan el paidocentrismo, en la puesta en marcha de las políticas educativas escolares se debe partir de la participación (sensitiva, racional y de poder) de los maestros, para su dinamización. Para lograrlo, se requiere un proceso de des-aprendizaje tal, que conduzca al directivo docente y al docente a reconocerse como persona, como pedagogo, como investigador, como intelectual y como sujeto constructor de políticas educativas, más que como ejecutor de las mismas. Nosotros reiteramos, que así cuantitativamente los docentes seamos minoría en la comunidad educativa, se requiere iniciar con ellos y ellas cualquier proceso de trabajo. De lo contrario, es bastante difícil alcanzar logros significativos. Si el maestro levanta su autoestima colectivamente y participa en la toma de decisiones, termina apropiándose del proceso y sacándolo adelante. En una primera etapa, puede decirse el principal beneficiado es el docente, beneficio que a la postre, redundará en pro de los estudiantes y padres de familia”⁷⁴.

❖ El plan de estudios en el árbol de los derechos humanos

El segundo intento de construir un Plan de Estudios, ocurre luego de la fusión de tres Centros Educativos Distritales (CED), medida implementada por la Ley

⁷⁴ MELO, Vilma Esperanza y otras. Ibidem.

715 en el año 2002. El espacio, ya no es la sala en la cual está el cuadro descrito, sino las tres sedes de la contemporánea institución educativa (IED), con la participación de maestros, maestras y directivos docentes de las jornadas mañana y tarde, tanto de Preescolar, Primaria, Básica y Media. El grupo dinamizador, apuntala su propuesta en tres raíces: la primera, relativa a la valoración de la *Caracterización física*⁷⁵, *social*⁷⁶, *estudiantil*⁷⁷ y *pedagógica*⁷⁸, llevada a cabo por algunos agentes de la comunidad educativa, entre el año 2002 y 2003 y en la cual, más del 80% de los estudiantes le piden al colegio amor, amabilidad y buen trato y el 20%, demandan la formalidad curricular ofertada hasta ahora.

La segunda raíz, corresponde a la acción realizada por un grupo de maestros y de directivos, en el diplomado de Derechos Humanos; suceso puesto en marcha por la UPN, la SED y la Defensoría del Pueblo, en el año 2004. En el encabezamiento de la propuesta, anexa en este escrito, se lee: "*En un colegio del Distrito Capital de Colombia*⁷⁹ se le está apostando a la construcción

⁷⁵ Información aportada por PRADO Samuel y otros. (2003). *Caracterización física y didáctica institucional*. En: *Por el camino de la caracterización de la IED Nuevo Horizonte: un viaje de maestros y estudiantes*. Bogotá DC, junio de 2003. Documento de trabajo.

⁷⁶ GONZÁLEZ BLANCO, José Israel (2003). *Hallazgos de la expedición*. En: *Por el camino de la caracterización de la IED Nuevo Horizonte: Un viaje de maestros y estudiantes*. Documento de trabajo. Bogotá DC.

⁷⁷ GÓMEZ, Hernando y CRUZ C., Rosalba (2003). *Caracterización estudiantil*. Bogotá DC. IED Nuevo Horizonte.

⁷⁸ Ver: RUIZ, Armando (2003). *Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación Instituto de Desarrollo Humano. Programa de nivelación para la excelencia- SED. Convenio: SED-PUJ. Documento de caracterización institucional. Institución Educativa Distrital Nuevo Horizonte. Estructura general para una ponencia posible.*

⁷⁹ Se trata de un colegio público, conformado por cerca de 2800 estudiantes, que cursan desde preescolar hasta grado 11, distribuidos en tres sedes tanto en la jornada de la mañana como de la tarde, un centenar de maestros y maestras licenciados en más del 90%, un rector, 4 coordinadores, 2 orientadores, un Trabajador Social, una Docente de Apoyo Especializado. La iniciativa toma cuerpo a partir de la fusión de los Centros Educativos Distritales (CED) en Instituciones Educativas Distritales (IED) con la promulgación e implementación de la Ley 715 de 2002, situación que rompió con los Proyectos Educativos institucionales forjados en cada sede y jornada, obligando a la constitución de un solo PEI. No sobra advertir, que este escrito es producto de la discusión de algunos maestros y maestras, que no es un dispositivo finiquitado, que tiene contradictores, que aún tiene en deuda las voces de padres de familia y de los estudiantes, que continúa en debate, que posee como horizonte conceptual las Pedagógicas Críticas, y que en la medida que los lectores de este libro hagan suya la discusión y la praxis podrán colocar su parte en el mismo.

colectiva de un Plan de Estudios materializado en Derechos Humanos, cuya esfera de gravitación es la Pedagogía Crítica; es decir, la formación de sujetos pensantes, políticos y transformadores de su propia realidad, a partir de la cualificación y empoderamiento en principios, valores, conocimientos, tecnologías, artes y derechos. En ese orden de ideas, planteamos los siguientes principios y actividades formales e informales en cada una de las áreas, para darle alma al componente central de ese cuerpo pedagógico -cual es la formación de sujetos de derechos- el lugar en el que la formación política, la ciencia, la comprensión cultural y el pensamiento transformador y libertario, son la punta del iceberg⁸⁰.

En el dispositivo, se avanza en la exposición de nueve principios regentes y en una estructura cuya geografía institucional comienza con la determinación de las *actividades comunes en el centro escolar*, continúa con las *actividades inter-disciplinarias en clase*, y cierra con las *actividades por áreas*. En lo atinente a los principios, se destacan: *Vivir los derechos humanos, conexión con la vida real del centro y del entorno, importancia del ambiente y organización de la escuela, educar para los derechos humanos es una educación desde y para la acción, participación del alumnado en el "qué" y en el "cómo" del proceso de enseñanza/aprendizaje, educar para los derechos humanos presupone presentar una visión de la realidad cambiante y susceptible de transformación, preferencia por los enfoques globalizadores e inter-disciplinarios, coherencia entre los fines y los medios a emplear y combinación de enfoques cognoscitivos y afectivos.*

El Plan de Estudios en el Árbol de los Derechos Humanos es una extensión, sin duda, heredada del árbol graficado en el cuadro de Rural Horizonte; al parecer, las ramas abrazaron ese territorio circundante, o muy seguramente, esa plantación se le atribuye a la polinización de determinados frutos del árbol sembrado allí un lustro atrás. La planta, no obstante, ya tiene nombre propio e incluso refiere a un fruto específico: la educación. Al respecto, aseveran los diseñadores de esa promesa: "Recordando un poco los conocimientos de Botánica, aprehendidos en tercero primaria, asociamos el Derecho a la Educación con una fruta que pende del árbol de los Derechos Humanos, ese

⁸⁰ LONDOÑO, Blas Fernando, GUTIÉRREZ R., Horacio, CORTÉS R., Margarita y otros (2004). *Plan de estudios desde las pedagogías críticas. Los derechos humanos como columna vertebral*. Bogotá DC: Colegio Nuevo Horizonte, documento de trabajo.

*fruto está a nuestro alcance, como la mayoría de los frutos que conocemos, consta de pericarpio, mesocarpio y endocarpio, y nosotros, como ocurre con la mayoría de las frutas, las compramos, las comemos, pero sabemos poco de ellas, asunto que ha impedido saborearlas mejor y aprovechar sus propiedades*⁸¹.

Se puede culminar lo relativo con la segunda raíz diciendo, que en la época en que se promulga la catastrófica Ley 715, Katarina Tomasevsky⁸² -Alta Comisionada de la ONU para la Educación- llamaba la atención al país y al mundo advirtiendo: *"Colombia carece de una estrategia educativa basada en los Derechos Humanos"* y la Relatora Especial recomienda *"una evaluación del impacto de la 'Revolución Educativa' sobre el Derecho a la Educación"*. Volviendo a la metáfora, abogaba por inspeccionar el fruto y además el árbol, como lo ratifica la Oficina del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos, al sugerir a la Ministra de Educación: *"incorporar, a partir de los próximos calendarios escolares, la enseñanza de los Derechos Humanos en los programas de educación primaria y secundaria"*.

La postura de los artífices de la iniciativa, materializa una visión curricular en la cual se señala una concepción del mundo, mediante los conocimientos, que contiene pero además representa, una visión del qué y el cómo enseñar, tan discutido en la representación anterior. En palabras de Nazif, *"a través de la selección y organización de contenidos y de las formas de enseñanza se muestra una forma de ordenar la realidad, de cómo observarla y acceder a ella"*.⁸³ Además, se detienen en la finalidad del currículo, aduciendo con Sarup, que la finalidad del currículum crítico es el reverso de la del currículum tradicional, puesto que este último tiende a "naturalizar" los acontecimientos mientras que aquél intenta obligar al alumno a que cuestione las actitudes y comportamientos que considera "naturales". *"El currículum crítico -aseguran- ofrece una visión de la realidad como un proceso cambiante y discontinuo,*

⁸¹ IED NUEVO HORIZONTE (2004) *Nadie valora lo que tiene hasta que lo sabe. A propósito del derecho a la educación*. En: Pacto de convivencia

⁸² TOMASEVSKI, Katerina. *El Derecho a la Educación en Colombia*. En: Revista Educación y Cultura N° 65. Bogotá DC, Junio/2004, p. 40.

⁸³ ABRAHAM NASIF, Marta. (1994). *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente*. Citado por CORAGGIO, José Luís. Desarrollo humano y política educativa en la ciudad. En: *Innovación e investigación educativa*. Santiago de Chile: CEEAL, Revista Latinoamericana de Educación Política La Piragua N° 9, p.100.

*cuyos agentes somos los seres humanos, los cuales, por tanto, estamos en condiciones de llevar a cabo su transformación*⁸⁴.

Hacer algo para afrontar los problemas del mundo nuevo y organizar una escuela, como lo reza la fábula de los animales, exige repensar la función del currículum en cuanto que su ocupación no es "reflejar" una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; *"es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes (y que pueden serlo todavía). Así, por ejemplo, prosiguen en el relato, si bien la educación para los Derechos Humanos presupone entre otras cosas, la presentación de sus violaciones, tampoco es menos cierto que debemos suscitar la posibilidad de la acción como medio para transformar esa realidad perversa, y que en muchos casos ha sido posible. Todavía nos queda un país de fondo por descubrir en medio del desastre, una Colombia secreta que ya no cabe en los moldes que nos habíamos forjado con nuestros desatinos históricos"*⁸⁵.

❖ El plan de estudios de la botella

Robert Louis Stevenson en *El diablo de la botella*⁸⁶, narra con suspenso el impacto de los poderes sobrenaturales escondidos en una vasija, los cuales le permiten a sus dueños obtener toda clase de riquezas, pero a un costo elevado. El Plan de Estudios ideado a partir de una botella, deshecha por el hombre, exterioriza -como en la obra de Stevenson- la riqueza cultural, la destreza mental, el saber de la didáctica, el conocimiento pedagógico y la visión política de unos maestros y unas maestras, que también desafían el *currículo de centro* en pro de un *currículo de frontera* coherente con las condiciones en que se dinamiza el proceso de enseñanza, aprendizaje y socialización en la escuela.

El Plan de Estudios de la botella avanza en la metodología, en los propósitos y en temáticas, al ocuparse de la dimensión relacional entre los saberes seleccionados para la enseñanza, mediante la *interdisciplinariedad*, concebida

⁸⁴ GUTIÉRREZ R., Horacio y otros. Ob. Cit.

⁸⁵ Tomado de GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. (2003) *"La patria amada aunque distante."* *Hacia un nuevo contrato social en Ciencia y Tecnología para un Desarrollo Equitativo*, Universidad de Antioquia.

⁸⁶ STEVENSON, Robert Louis. (1989) *El diablo de la botella*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

como una actitud mental que caracteriza desde su partida el comportamiento del maestro, la maestra o el investigador y no un método riguroso que orienta y determina las etapas principales de su acción pedagógica o la investigación. *"La interdisciplinariedad -según ellos y ellas- trasciende la suma de saberes y propone la integración de las disciplinas o ciencias, en torno a objetivos y lenguajes comunes de análisis y al abordaje de la realidad"*⁶⁷.

Los arqueólogos de este tercer componente curricular, inician reafirmando de una parte, que *"todos los elementos los tenemos a nuestro alcance: estamos los maestros y maestras formados como pedagogos y con una alta experticia en la enseñanza, todos conocemos psicológica y socio-culturalmente a nuestros escolares y sabemos de sus necesidades y problemas, contamos con unos espacios y tiempos, que aunque no son los mejores y más propicios, nos han permitido, gracias a nuestro ingenio y creatividad, maniobrar y sortear situaciones altamente complejas. Solamente necesitamos auto-reconocernos como personas y como docentes muy capaces, transformadores de la realidad, estudiosos, comprometidos y con una voluntad inquebrantable de sacar adelante a nuestros muchachos, al colegio, al gremio, a nuestra patria y a la educación pública"*⁶⁸.

De otra parte, resignifican íconos como los deshechos sólidos, para *energetizar*⁶⁹ la vida escolar, abriendo espacios a hechos que no estaban legitimados, a nuevas actividades, a otras lógicas, a tipos de imágenes antes ignoradas, a acontecimientos incógnitos, en fin, al *currículo de frontera*. El *corpus* escolar, aquí ocupa un lugar de diferenciación cultural con las prácticas familiares y de calle, en tanto que la oferta educativa impulsa a sus miembros a crear flujos de comunicación y movimientos de saber, donde el descubrimiento, la complacencia, la creación, el riesgo y la interacción son el palpito. Valiéndonos de una metáfora cercana, diremos con Cortázar, que *"en algún lugar debe haber un basural donde están amontonadas las explicaciones. Una sola cosa inquieta en este*

⁶⁷ PÁEZ, Gladys, ORDOÑEZ, Nancy, SÁNCHEZ Montesdeoca, Yenny Isabel, VALENCIA B., Yolanda, GÓMEZ, Elizabeth, TRIANA, Myriam, LÓPEZ, Nohelia y ARÉVALO, Teresa. (2005). *La gestión de residuos sólidos: una iniciativa que convoca a la práctica pedagógica interdisciplinaria*. Documento de trabajo sin publicar.

⁶⁸ PÁEZ, Gladys y otras, Ob. Cit.

⁶⁹ Este concepto lo desarrolla Enrique Velásquez Ruiz en *Pedagogía de la presencia*. Para mayor ilustración léase: ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ DC. (1993). *Preguntar la escuela*. UCPI, serie: *Prevenir es construir futuro* N° 5, p. 27.

justo panorama: Lo que pueda ocurrir el día en que alguien consiga explicar también el basural”.

La resignificación de un plan de estudios, a partir de la valoración e inclusión de unos objetos reciclables, como elementos útiles en la didáctica y el fortalecimiento de las relaciones afectivas y de comunicación entre los agentes de la comunidad, responde a la cosa inquietante de la cual se ocupa Cortázar. Puede afirmarse, sin lugar a equívocos, que ahí donde existía la idea de que el reciclaje generaba dividendos económicos o simplemente alcanzaba estorbos, ha florecido la iniciativa de asumirlo como material de enseñanza, colocando en evidencia el rol docente, del buen docente en tanto que *“un buen docente es aquel que hace brotar dos ideas donde antes había una”*.

El *Plan de Estudios de la botella*, vincula el *currículo de centro* o formal con el de frontera u oculto, dándole nuevos significados y valoraciones a lo cotidiano en un medio adverso, pero potenciando las opciones de la enseñanza interdisciplinaria. En esa lógica de raciocinio, los constructores de la propuestas ven la existencia de residuos sólidos, dentro y fuera del colegio *“como medio para la enseñanza y el aprendizaje, no solamente de las Ciencias Naturales y el Medio Ambiente, sino también para la Educación Estética, las Ciencias Sociales, la Física, las Matemáticas, la Religión y la Ética, la Tecnología, la Lengua Materna y el Inglés, entre otras áreas y asignaturas”*.

Con el *Plan de Estudios de la botella*, no solamente se progresa en la metodología, en los propósitos y en las temáticas, sino que también se va más allá de esa frontera como es de esperarse de los pedagogos críticos. Hace eco de otras voces como la de Ernesto Sábato, quien llama la atención de los educadores en los siguientes términos: *“Es urgente encarar una educación diferente, enseñar que vivimos en una tierra que debemos cuidar, que dependemos del agua, del aire, de los árboles, de los pájaros y de todos los seres vivos, y que cualquier daño que hagamos a este universo grandioso perjudicará la vida futura y puede llegar a destruirla... La búsqueda de una vida más humana debe comenzar por la educación... No podemos seguir leyéndole a los niños cuentos de gallinas y pollitos cuando tenemos a esas aves sometidas al peor suplicio...”*⁹⁰.

⁹⁰ SÁBATO, Ernesto (2000). *La Resistencia*. Buenos Aires: Seix Barral, p. 130

Las evoluciones en la constitución de planes de estudio por parte de los responsables de la enseñanza en la praxis, dejan entrever el empoderamiento de los maestros y maestras como *prácticos reflexivos*, como intelectuales críticos, como trabajadores culturales, como arquitectos de *currículo de frontera* y como energizantes de la escuela, poniendo en evidencia la necesidad de erigir escuelas que favorezcan el equilibrio entre la iniciativa individual y el trabajo en equipo. El ejemplo de la botella⁹¹ es contundente. Volviendo a Sábato, “*escuelas que condenen el feroz individualismo que parece ser la preparación para el sombrío Levitan de Hobbes cuando dice que el hombre es lobo del hombre*”. En otras palabras, se nos exige encarar el desaforado ritmo de la *Mc.Donaldización* de la educación.

El árbol que deja ver el bosque

En la exposición preliminar, hemos dado relevancia al árbol. En primer lugar, apuntamos al *árbol del Plan de Estudios* y, en segundo, al *Árbol del los Derechos Humanos*, y finiquitamos el despliegue escritural con *El Plan de Estudios de la botella*. Esos planes de estudios se circunscriben en una tensión entre el *currículo tradicional* y el *currículo oculto* o de *frontera*, descendiendo de este último la visión del maestro como un *intelectual fronterizo*. Los planes de estudios han dibujado caminos para que el *pato*, la *liebre*, la *ardilla*, el *águila*, la *tortuga*, el *homo sapiens* y los demás animales puedan afrontar los problemas del mundo nuevo y organizar una nueva escuela, en la cual la diferencia tenga su ritmo genuino.

El bosque y las ramas, además de acoger a muchas especies animales, siempre dejan ver el firmamento y las estrellas, por eso en este aparte del ensayo resaltaremos otros componentes curriculares, concretamente del *currículo de frontera*, los cuales coadyuvan en la comprensión de las experiencias objeto de nuestra sistematización. El patio, el aula, la biblioteca, los baños y la cafetería, corresponden a la bóveda celeste que alberga las actividades de los currículos, generalmente del oculto. En coherencia con el símil, el recreo, la lectura, la escritura, la jornada escolar, el periódico, la huerta, el jardín, los talleres, los maestros y maestras y en sí el ritual de la escolarización, corresponden a las estrellas en el firmamento de Horizonte, que dejan ver los árboles.

⁹¹ ORDOÑEZ SALINAS, Nancy (2005). *La botella*. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano de Redes Escolares realizado en Laos Brasil.

❖ El recreo

Los relatos de las experiencias centran su atención tangencialmente en el recreo. No obstante, éste sigue siendo el momento más apetecido por los niños y niñas, por las oportunidades de socialización de que dispone. Cuentan las maestras de Gestión para el reciclaje de residuos sólidos, que *“El recreo tenía lugar en la cancha comunal, pues las instalaciones de la escuela nunca han contado con un sitio exclusivo para tal evento.”* La escuela historiada es la sementera en la que creció el árbol del Plan de Estudios, plasmado en un cuadro por una directora y una maestra de escuela. Ese lugar para la enseñanza fue pensado sin patio, tocándole a los maestros pasar de la delación a la búsqueda de soluciones; es decir, proceder como intelectual fronterizo, evocando a Freire.

La falencia del espacio recreativo no solamente llevó y ha llevado a docentes y estudiantes a *“jugar con el esferado en la cancha comunal”* sino también a urdir *“relaciones afectivas, de comunicación y de saberes”* con los vecinos del labrantío, complementando así el ritual de la escolarización en un acto comunitario. De ahí el vigor de aquella apreciación en la cual se lee: *“la escuela literalmente era de puertas abiertas a la comunidad,”*⁹² contrario al momento actual en que se halla presa por rejas, demarcando simbólica y peregrinamente las fronteras de ella y su entorno.

En la caracterización enunciada al comienzo del ensayo, se pudo precisar que el patio de recreo de la actual sede A (antiguo colegio Nuevo Horizonte) *“tiene como porcentaje 0.3 metros por estudiante, la sede B (Buenavista) 0.8 metros y la sede C (Rural Horizonte) no tiene patio.”*⁹³ El estándar relativo a recreación, según una guía de la SED explicita 1.3 metros por estudiante y el parámetro de 9.0 metros de área libre por estudiante. Las medidas tomadas *in situ* exteriorizan un promedio en sus tres sedes inferior a 0.3 metros, por alumno.

El recreo, más que un momento de diversión planeado para unos 30 minutos, avista otros dispositivos. Los resultados de una experiencia de *investigación*

⁹² SÁNCHEZ Montesdeoca, Yenny Isabel (2005). *Rastros y rostros de Nuevo Horizonte*. Bogotá DC: Colegio Nuevo Horizonte. Documento de trabajo, p. 3.

⁹³ Ver PATIÑO, Orlando y otro (2003). *Caracterización física y didáctica institucional*. En: *Por el camino de la caracterización de la IED Nuevo Horizonte: un viaje de maestros y estudiantes*. Bogotá DC. Sin editar.

acción patrocinada por el IDEP⁸⁴, revelan que en dicho ritual entran en juego: la salida, la merienda, comprar en la cafetería, actividades lúdicas, llamar por celular, hacer tareas, conversar, oír música, ir a la biblioteca, recolectar basuras, frecuentar el baño, sentarse, conversar con los amigos, compartir con el novio, consentir a la novia, organizar la contienda para la salida, entre otras actividades.

El relato que encabeza el texto *La pléyade del derecho a la Educación*, producido a partir de una observación del recreo en el colegio, corrobora lo suscrito: *"En el comprimido patio rumba el recreo, los niños y las niñas charlan, transportan sus morrales en la espalda, comen, comparten, bostezan, y corren en un ambiente de camaradería; se funden en secretos, gestos, tensiones, sueños y empujones, en los que los adultos no contamos mucho y que a la vista se nos hacen invisibles, porque lo esencial es invisible a los ojos"*. Decía el Principito.

Al referirse a la culminación del ritual se lee: *"Cesa la música y el sordo sonido de un timbre seguido por el repentino disparo de las alarmas que evocan nostálgicamente la relevancia de la factoría, transforma los espacios, las voces intentan silenciarse, las actitudes se mimetizan y los roles vuelven a la formalidad. Los niños y las niñas van entrando desordenadamente al salón antes de que llegue la maestra, prácticamente el recreo lo llevan escondido bajo el brazo, porque ahí nadie se da cuenta y evitan que sea decomisado, aprovechan para jugar, pararse en las mesas de los pupitres, darse los golpes que en el patio de recreo quedaron pendientes, gritan y practican la mímica, el teatro y hasta la tragicomedia, estrategia que en las clases de Lengua Castellana e Idioma Extranjero es difícil hacer fluir"*⁸⁵.

Respecto al lugar de privilegio para el recreo, en el escrito *Haciendo hablar los espantajos, atajos y paradas*, se extracta: *"El patio es una piel áspera que colectiviza el ritual de la escolarización. En esa superficie fría, desprotegida de techo, recubierta de cemento, circundada por otras escalinatas, colindada por paredes de ladrillo y un cercado de varilla, tiene lugar también la*

⁸⁴ MARIÑO, Germán (2003). *El recreo: maestros en una experiencia de investigación-acción. Experiencias de investigación*. En: *Aprender a investigar investigando*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, p. 44.

⁸⁵ GONZÁLEZ B., José Israel (2005). *La pléyade del derecho a la educación*. IED Nuevo Horizonte. Documento sin editar.

enseñanza y el aprendizaje. Esa zona, cuya forma rectangular, inmortaliza los conocimientos de la Geometría, aprendidos en la primaria, es espantajo, atajo y parada. Allí se paran, de lunes a viernes más de un millar y medio de hombres y mujeres capaces de transgredir todas las leyes de La Gestalt y de la Teoría Conductista, no hay estímulo natural que valga. No hay configuraciones posibles para un número tan grande de cuerpos movedizos⁹⁶.

Los maestros también desempeñan su propio papel tal como lo relata el documento en mención: *“Los pobres ojos de los maestros, denominados “de disciplina” son sólo dos, fijos y frontales. La naturaleza tendría que sabiamente modificármolos, en una mezcla de caracol y gallina, por ejemplo, para poder percibir las miles de imágenes que se fugan del cerebro de los escolares a la hora del recreo y de la formación en filas; es decir, para descifrar los imaginarios que posan en la psiquis de esos humanos. En ese patio se tejen los aprendizajes de la Educación Física y se hilan aspiraciones. El patio de nuestro colegio es testigo de paradas, a veces con matiz militar. Si hacemos hablar al patio, recurriendo a nuestra efímera memoria, no es ajeno recordar momentos de felicitación, de exaltación, de regaños, de buenos momentos, donde el poder, los saberes, los afectos y las formas de comunicación dan cuenta de nuestra formación y práctica profesional”*.

De acuerdo con la OMS, las personas necesitamos mínimo 10 metros cuadrados de área pública y la medida igualmente mínima para una vivienda es de 60 metros cuadrados. Aquí estamos en una institución que casi no tiene área pública, que los metros cuadrados por alumno no son los mínimos legales y humanamente requeridos y, que las viviendas de nuestros escolares, menos alcanzan los índices delimitados por la organización internacional en mención. *“Vistas así las cosas -se descifra en la narración- el patio no es más que un contexto, en el que el hacinamiento induce a la inmovilidad motriz, a la violencia por los roces permanentes, al sedentarismo y al deterioro de la salud física y mental de los estudiantes y profesores, lo que revela en parte los problemas de comportamiento de los mismos”*.

El recreo, por lo dicho aquí y otrora⁹⁷, es un ingrediente curricular que incluso ha sido fuente de querella a la luz de la aplicación de la Ley 715. Es un asunto

⁹⁶ GUTIÉRREZ R., Horacio y GONZÁLEZ B., José Israel (2004). *Haciendo hablar los espantajos, atajos y paradas*. IED Nuevo Horizonte. Informe entregado a la SED sobre el proyecto *Caminos seguros*.

neuronal en la vida escolar, es motivo de conflicto en los llamados turnos de “disciplina”; empero, la atención dedicada a su estudio es mínima, pese a que se invoquen los adelantos y ventajas de la inteligencia *espacial*, concepto al cual le dedicaron un buen tiempo los prácticos reflexivos de Rural Horizonte. Pareciera que el recreo no fuese parte del currículo *formal* y del *oculto*, que su materialización o negación no afectara la salud física y mental de los agentes educativos y las demás relaciones vitales. No se le ha valorado como laboratorio de aprendizaje y desaprendizaje.

Un curador urbano paisa encontró, en una investigación que lo llevó a obtener el doctorado en arquitectura, *“que la disposición de los espacios urbanos tiene un impacto en la salud del cuerpo, porque genera estrés; y, el estrés engendra desórdenes oníricos; altera el sistema respiratorio, circulatorio y nervioso. En la más elemental de las situaciones, el estrés puede ser activador de comportamientos violentos, incluso criminales”*⁹⁷. Termina infiriendo el investigador, *que el diseño de las estructuras, redonda en los estados del alma y, que eso afecta, finalmente, el comportamiento de los humanos.*

Pero, las voces de emancipación de semejante situación reclaman mejoras en el recreo: *¡Qué genial sería contar con un tapete natural, de color verde, donde las humanidades de los niños, niñas, padres de familia y docentes del colegio, pudiésemos recostarnos para soñar, descansar, inspirarse, oxigenar las neuronas, auscultar el sol y ojear las nubes tal como lo hizo el Dr. Elkin Patarroyo, logrando según lo expresado por él mismo, la inspiración de la estructura tridimensional de la vacuna sintética SPF66 o Vacuna Colombia contra la Malaria!* Lo cognoscitivo, núcleo crucial en el currículo explícito, se ve seriamente comprometido por los alcances de la dimensión emocional, axiológica, ética y política.

❖ Los salones

El aula de clase es un espacio de interrelación en el que estudiantes, maestros y maestras, conocimientos e ignorancias, saberes, poder, comunicación, afectos y desafectos, intencionalidades, emociones, tristezas y alegrías, amores y desamores,

⁹⁷ GONZÁLEZ B., José Israel (1999). *Un día en la vida del profe*. Bogotá DC: IDEP, Aula Urbana No 15, p. 17.

⁹⁸ MONTEALEGRE, Henry (2001). *“Hay que construir muros que ensanchen el espíritu”*. Medellín: El Colombiano, 23 de septiembre, p. 14A.

imaginarios y cultura, se ponen en escena en un ritual llamado escolarización, donde la enseñanza y el aprendizaje son dos acontecimientos palpables. Invocando nuevamente el lenguaje metafórico, *"el aula es un concierto en el cual músicos con diferentes ritmos, tonalidades, experiencias y notas musicales hacen sonar la cultura sincrónica y diacrónica de la humanidad. En esa lógica de razonamiento, el aula decodifica las partituras a partir de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, la reflexión, el pensamiento, el amor y la imaginación. Empero, la escuela ha puesto su propio ritmo, en muchos casos, siguiendo la configuración de quienes enarbolan la varita denominada política educativa"*⁶⁹.

El aula de clase es una parada para los maestros y maestras de lunes a viernes, algunos desde la salida del sol hasta el cenit y otros desde el meridiano hasta la salida de la luna. Es el lugar donde maestros y educandos pasan alrededor de 9000 minutos mensuales dedicados al arte de enseñar, de aprender y de dejar aprender. El aula es un recinto de investigación en el que maestros y estudiantes se ocupan de la producción de conocimientos, de la elucubración de pensamientos y del goce que oferta el arte, inmerso el de enseñar, leer, escribir y en menor intensidad, instruir.

No obstante, el sentido del aula sea convocar a pensar, a veces se convierte para algunos alumnos en un espantajo, no quieren ingresar a ella, hacen paradas en el corredor, unas veces en el peregrinaje hacia la entrada, otras, abandonando el salón para posar cual palomas, queriendo soltar vuelo al occidente. Durante la parada en la calle, ahí junto a las escaleras, al parqueadero y al patio, dilatan la llegada al salón de clase. En el discurso de las pedagogías críticas, diríamos que declaran *resistencias* al rito escolar.

El aula de clase es un cuerpo que permite consumir disímiles lecturas. Es la parada en la que los caminantes respiran diferentes aromas, unas procedentes de los humores que expelen los 45 y más cuerpos, otros originados en elementos materiales y artificiales. También se respiran aires de esperanza, desesperanza y proyección social. El aula de clase es la parada que facilita ver, mirar, ojear ontologías y hojear cuadernos, allí 90 ojos iluminan las cuatro paredes de ladrillo, el techo o los bordes del patio.

⁶⁹ GONZÁLEZ B., José Israel (2004). *El aula de clase: la orquesta con singulares intérpretes*. Bogotá, DC: Revista Internacional Magisterio N° 11, p.16.

En esa parada se saborean saberes, se degustan afectos, se percibe lo ácido del deber, lo dulce del derecho y lo agri dulce de la responsabilidad de ser maestro-a y estudiante, pero también se relame la comida chatarra que colma los bolsillos de los educandos, unas veces como ración de refrigerio y otras como producto para la venta clandestina. Literalmente diremos, rememorando a Gentili, que las papas fritas y el currículo se encuentran en el aula, en el patio, en la cafetería y hasta en el baño.

El aula de clase -aduce Humberto Quiceno- es un sujeto vivo desde donde están llamadas a emerger las políticas educativas para confrontar a un mundo globalizado. También -sostiene Marco Raúl Mejía- es el escenario donde el maestro o la maestra le pueden “*torcer el pescuezo*” a las intencionalidades de una política neoconservadora que orbita alrededor del mercado, los estándares y las competencias. El salón de clase es el espacio apto para que los pedagogos críticos sean los parteros de la *subjetividad insurgente* a la cual convoca Giroux. Los educadores -anota este investigador- “*han de estar atentos a las necesidades de desarrollar una pedagogía de la ubicación y de la lucha*”¹⁰⁰.

El aula de clase es el firmamento que alberga las sensibilidades de los actores sumergidos en ella. Es una cabina que entrecruza tonalidades, coros, ritmos, unas cargadas de ternura, otras saturadas de ira, malhumor e indiferencia. En el aula de clase tiene lugar también el silencio, el autismo intelectual, la mudez, la conversación, el diálogo y el debate. El aula de clase es un concierto de voces que se ponen cita todos los días en el colegio. En términos de moda, el salón es una red de interacciones culturales cuyos nudos y nodos son los mismos estudiantes.

El aula de clase expone en símbolos el currículo de centro y de frontera. Al hacer el vínculo entre la terminación del recreo y la reiniciación de la clase, consigna el relato “*mientras tanto, el salón descansa del bullicio y a la vez espera vacío con las paredes sordas de tanto ruido; un remedo de graffiti inscrito en pintura negra; unos pupitres repletos de letreros que los maestros y maestras casi no decodificamos, por los hechizos que portan en el sentido de la escritura, por los arcanos que los guarnecen; unos pupitres anclados en rígidas filas de tiempo atrás denunciando rituales de la pedagogía tradicional,*

¹⁰⁰ GIROUX, Henry A (1996) *Escuelas para la vergüenza: la reducción gradual de la educación pública*. En: *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós, p. 103.

aunque a veces se diga lo contrario; unas ventanas que no soportan el peso intenso de las emergentes culturas de la infancia y la juventud y que en sus vidrios dejan ver la oscuridad que separa el aula del contexto; un tablero acrílico de fondo blanco testificante de la modernización de la escuela, al menos en uno de los tantos medios tecnológicos”.

El firmamento también pone en evidencia la situación de las estrellas y sus fulgores. En la caracterización física se pudo precisar, que oficialmente un estudiante debe contar con 2.20 metros en el salón, sin embargo, *“los salones en promedio tienen 1.2 metros por estudiante, la sede A, cuenta con 1.2 metros por estudiante; la sede B, cuenta con el porcentaje más alto 1.4 metros por estudiante; y la sede C, el porcentaje más bajo con 1.02 metros por estudiante, siendo el parámetro de un colegio de 940 o de 1410 estudiantes 2.20 metros para primaria o secundaria”*¹⁰¹.

En el año 2005, las maestras de matemáticas de la sede A, jornada de la mañana, hicieron el ejercicio de relacionar las dimensiones de las aulas con el guarismo de estudiantes; encontrando, por ejemplo, que el curso 601 cuenta con un área de 43 metros y a él asisten 44 escolares más los profesores, ecuación que indica menos de un metro por persona. De ello sabe la SED, la Personería y otras entidades de la ciudad¹⁰².

Pero el informe se adentra en la especificidad de saberes, para mostrar, que los salones de arte *“según parámetro de la SED deben ser de 2.2 metros por estudiante, la realidad es que la sede A no tiene salón, la sede B tampoco y en la sede C se ha destinado un salón común y corriente para ello con un porcentaje de 1.02 metros y el promedio de la institución es de 0.34 metros”*¹⁰³.

Los laboratorios de Química y Biología no son la excepción. *“En la sede A -prosiguen los docentes y directivos- el porcentaje es de 0.27 metros; en la sede B, es cero y en la sede C, es 0.26; para un promedio institucional de 0.17; siendo el*

¹⁰¹ PATIÑO, Orlando y otro. Ídem

¹⁰² TRIANA Myriam y otras. Aparte reseñado en carta enviada en el mes de agosto del año 2005 al Consejo Directivo Institucional pidiendo reducción de número de escolares a 35 por curso, teniendo en cuenta el acto administrativo del MEN, la complejidad de la población y lo referente a la positivización del Derecho a la Educación en cuanto a Adaptabilidad, Aceptabilidad, Calidad y Permanencia.

¹⁰³ PATIÑO, Orlando y otro. Ídem.

parámetro de 2.2, para un total de: 84 metros para biología, 84 para física y química y 84 metros para tecnología". Se agrava la situación al observar que esas carrocerías fueron ensambladas para una época que no es la actual, para unos pasajeros que no son los de hoy y con unos materiales que no se corresponden con las exigencias de la ciencia y la tecnología contemporáneas.

Quedó faltando en la caracterización la medida de los *salones comunales*, aquellos espacios construidos por las comunidades para actividades plurivalentes como: vivienda paliativa del vecino desplazado o más desprotegido, velación de cadáveres, almacenamiento de materiales, jardín infantil, reuniones comunitarias y por supuesto para acoger a los niños de la escuela o del colegio, quienes por edificación de aulas, por arreglo de las mismas o sencillamente por carencia de espacios locativos, han tenido que valerse de esos medios para no interrumpir el proceso educativo. Dicho de otra manera, los 324 dólares por niño promedio destinados por el Estado colombiano a la educación pública y la progresividad no alcanzan para ofrecer salones dignos a los escolares que transitan por la educación, sobre todo en los sectores más vulnerables de la población. Esa cuantía deja mucho que pensar, al compararla con los 8.000 dólares que en promedio asignan algunos colegios privados a niños y niñas también colombianos.

↻ Los baños

Otro dispositivo de interrelación del colegio con el mundo interior y exterior, son los baños; sin ello la vida estaría amenazada. Pero decir que los baños y todo lo que allí acontece es parte del currículo suena rimbombante, sobre todo cuando el currículo se comprime a la enseñanza y al aprendizaje en los salones de clase. No obstante, el baño es una extensión del aula de clase. El baño -retomando los íconos del informe de *Caminos seguros*¹⁰⁴- es una *parada* de las más codiciadas por el placer que produce a los visitantes, y se vuelve problema cuando adolece de higiene y cuando está cerrado, situación que no debería presentarse, toda vez que los cuerpos de los 1600 estudiantes están en constante metabolismo y actividad fisiológica.

¹⁰⁴ La IED Nuevo Horizonte participó en el programa Caminos seguros realizado en el año 2004 por la SED. De ese trabajo se elaboró un documento titulado Haciendo hablar espantajos, atajos y paradas. Los *espantajos* simbolizan los obstáculos, los *atajos* refieren a los distractores y las *paradas* representan los momentos en los cuales los caminantes hacen un alto en el camino para tomar impulso, para retroceder o para extraviarse.

Los cuerpos de las niñas, por ejemplo, experimentan, por su edad, menstruaciones no reguladas, dado el proceso de madurez hormonal iniciado. En el caso de los niños, niñas y personal de la institución, por las condiciones de baja temperatura y por las mismas características de la alimentación, sufren trastornos orgánicos relacionados con la defecación y micción. El baño es un refugio de los estudiantes, que no sienten interés por determinados temas, es el diván que permite el desencadenamiento de emociones por la vía de la somatización. En el baño hacen presencia los componentes axiológico y afectivo, transversales en el currículo.

Los baños son otro de los medios que expresan las *resistencias* de los alumnos hacia la oferta educativa. Son un lugar de encuentro, de fuga, de disimulo y de acicalamiento. Son la zona de citación para programar diversas actividades ajenas al currículo tradicional; en fin, los baños son un medio para la conspiración, el desfogue y el placer. Los baños simbolizan la homogeneidad social en que se ha querido encajar a los niños, niñas y jóvenes, desde el pensamiento de los adultos. Una manera de ilustrar el asunto, es recordar la ubicación de los orinales de los niños y las tazas para las niñas, en las vetustas escuelas públicas, comparándolas con los recientes colegios en concesión.

La *caracterización* mostró que en la sede A, el promedio es 12 metros, en la sede B y en la sede C, 7 metros; con un promedio institucional de 8.6 metros. Pero más allá de los imaginarios que exteriorizan los educandos conexos con el manejo del servicio, encontramos que son las personas del aseo quienes determinan en qué momentos y quiénes pueden hacer uso del servicio, lo que pone en evidencia que el currículum *"es el resultado de relaciones al interior y entre campos complejos de fuerzas, que se establecen entre agentes en lucha por una forma específica de poder"*¹⁰⁵. Mientras tanto, los maestros y maestras, nos beneficiamos de algún retrete en la sala de profesores, unas veces, otras en lugares aledaños a ella. Curiosamente, en la sede A está frente a la tarima de la cuota inicial de cocina, sobresalen en los estrechos cuartos la falta de agua, la carencia de ventilación y la saturación de papel periódico, materiales de clase, papel reciclable; pero por ninguna parte asoma el papel higiénico, el jabón y la toalla, entre otros aditamentos de la higiene corporal. Por supuesto que ni

¹⁰⁵ MAGENDZO Abraham. (1996) *Currículo, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Biblioteca Ideas. Colección de documentos. Instituto Internacional de Gobernabilidad.

para unos ni para otros, existen regaderas ni otros accesorios que si se usan en centros comerciales y en los hogares, por ejemplo.

❖ La biblioteca

La biblioteca -escribe Kepa Osorio Iturbe- *"ha de ser el corazón de la escuela, el eje sobre el cual gire el desarrollo del currículo, el motor del cambio y la mejora, el primer lugar del sistema educativo, más tarde y como consecuencia, del entramado social en todos los aspectos culturales éticos y estéticos"*. La biblioteca es tierra fértil, de la que brota el bosque más exuberante, si la regamos los maestros, padres, alumnos y bibliotecarios, dispuestos a cultivar el conocimiento y la cultura. La biblioteca es un manantial eterno de información, de sugerencias, de actividades socioculturales y festivas. La biblioteca debe ser una codiciada fuente inagotable de herramientas para ampliar el conocimiento, y al mismo tiempo, la cuna de la fantasía, el hogar de lo poético, el rincón de la palabra serena, la amistad, la libertad y los sueños. Marco Raúl Mejía, en su libro *Educación y escuela en el fin de siglo* encabeza su análisis, estableciendo que *"el cambio más radical que conlleva a la revolución científico-tecnológica es el predominio de la información sobre la energía, en lo que autores comienzan a llamar tercera dimensión de la materia"*¹⁰⁶.

La biblioteca escolar cobija, por tanto, espacios dedicados a las técnicas de estudio, del trabajo intelectual, de la investigación documental y la interpretación del lenguaje: verbal, escrito, audiovisual y de la palabra electrónica. En este peregrinar, -retomando la analogía de *Caminos Seguros*¹⁰⁷- la biblioteca debería ser una parada fascinante, atractiva y de mucha intensidad emocional y cognitiva. En Nuevo Horizonte, la biblioteca es un espantajo, es un lugar, que pese a contar con uno de los pocos espacios estéticos del plantel, casi siempre espanta a los viajeros; es decir, a los lectores, a *"aquellas gentes nómadas -como las denomina Michéle Petit- que cazan furtivamente en los campos que no han escrito"*.

Nuestra biblioteca no es un manantial de información y de actividades culturales, prácticamente es una piedra en el camino, que hace tropezar a los

¹⁰⁶ MEJÍA, Marco Raúl. (1995) *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá DC: CINEP, P.93.

¹⁰⁷ GUTIÉRREZ RUÍZ, Horacio y DÍEZ, Virginia (2004). *Haciendo hablar espantajos, atajos y paradas*. Bogotá DC: IED Nuevo Horizonte. Informe sin editar.

transeúntes, generándoles traspies intelectuales. La biblioteca no es cuna de la fantasía, ni hogar de lo poético, tampoco es el rincón de la palabra serena, la amistad, la libertad y los sueños, porque sus puertas durante largo rato permanecen cerradas literal y metafóricamente, así estén abiertas, allí no hay convocatoria, no se destila el apasionamiento por actividades de lectura, escritura, por el debate.

Coyunturalmente, se tienen actividades pero organizadas desde afuera. Nuestra biblioteca no es siquiera un atajo -como ocurre en otros colegios- donde purgan el castigo de la llegada tarde o del mal comportamiento, medida, por supuesto absurda, pero esos son *atajos* peligrosos en el abordaje del camino. Y no porque la biblioteca *per se* no tenga que ofrecer, no, allí hay una roca inagotable de energía epistemológica, histórica, filosófica, lingüística, política, artística, curricular, tecnológica y social de saberes destinada a los caminantes, a los viajeros de la lectura y a los cirujanos de la escritura. Quienes han logrado bucear en ese mar, dan cuenta de sus fantasías, de sus especies y del sosiego que producen las oleadas de saber.

La subutilización de la biblioteca simboliza a Gmork, -personaje de la película *Historia sin fin*- el hombre bestia que persigue a un guerrero infantil, que quiere salvar al reino de la Fantasía, de una peste que lo está acabando, llamada "la nada". La Fantasía no tiene límite y por ello Atreyu pregunta que por qué está muriendo. La respuesta de Gmork es "*porque los humanos están perdiendo sus esperanzas y olvidando sus sueños*". Así es como la nada se vuelve más fuerte. Y, ¿qué es la nada? -interpela el indómito niño-. La nada no es más que "*el vacío que queda, la desolación que destruye este mundo, y mi encomienda -asienta Gmork- es ayudar a la nada, porque el humano sin esperanzas es fácil de controlar, y aquel que tenga el control, tendrá el poder*".

Podemos acabar este aparte recordando que un buen número de investigadores sobre la educación y las prácticas educativas en Colombia, sostiene que la mala educación es uno de los principales factores de discriminación social, de exclusión; pues refuerza las ventajas de los sectores con mejores recursos económicos y culturales, y se debe ante todo a la incapacidad de la escuela para enseñar a leer. La pedagogía de la ubicación apunta -según Giroux- a la necesidad de que los trabajadores de la cultura "*vuelvan a descubrir y construir nuevos espacios para afrontar la pedagogía crítica como una relación de teoría y práctica*".

Retornando a la fábula, la biblioteca es un bosque donde los animales también aprenden a *correr, trepar, nadar y volar*, pero se requiere de geógrafos como los que tuvo El Principito y de naves como la B-615, para llegar a ella y poder mirar las estrellas, esos astros cuya luminiscencia es la información o si se quiere -acudiendo a Pierre Bourdieu- *el capital cultural* acumulado por la humanidad en libros, periódicos, vídeos y demás lenguajes existentes.

❖ **Cafetería, tienda y refrigerio**

La caracterización evidenció, que en lo que corresponde a este apetecido lugar, la sede A no cuenta con cafetería para estudiantes, salvo la venta de productos por una ventana. La sede B, temporalmente usa un salón para vender productos y en la sede C, el problema es aún mayor, porque no cuenta ni con patio de descanso, ni con cafetería. Volviendo a los parámetros estipulados por la SED, se debe contar con aula múltiple, baños, emisora y bienestar estudiantil para un total de 545 metros. La cafetería es un lugar en el que se surte a los educandos de bienes de consumo generalmente no balanceados. El lugar de recepción es un improvisado corredor en el cual los educandos que cuentan con algún dinero compran, no lo que quieren sino lo que les ofrecen. En este rito ocurren innumerables hechos, que van desde la solidaridad de determinados niños y niñas con sus compañeros, hasta la sustracción de los alimentos.

La dinámica que se vive en la cafetería y en las tiendas escolares -hoy levantadas en la calle por vendedores ambulantes, porque el refrigerio las desplazó, en el caso de la primaria y el preescolar- a la hora del receso, evoca la teoría de Charles Darwin, respecto a la selección natural, podríamos aseverar que hay darwinismo social: “el pez grande se come al chico”, “*el vivo vive del bobo*.” Dicho de otra manera, el más irrespetuoso vulnera la buena voluntad y la tolerancia de los más calmados o “disciplinados”. La cafetería -volviendo a la comparación- pese a ser una *parada* por la naturaleza de su función social y económica, es un *espantajo* que genera temor, desconfianza y poca motivación, dado que el alumno comprador, muchas veces “*va por lana y sale trasquilado*”. Parodiando el sentido de los Derechos Humanos, podríamos hipotetizar, que el Derecho a la Seguridad Alimentaria, vindicado en el Plan de Desarrollo de la ciudad con el eslogan *Bogotá sin Indiferencia, contra el hambre y la exclusión*, está pidiendo a gritos una salida digna, en cuanto a bienestar estudiantil se refiere.

En lo atinente a los maestros y maestras, vale decir que somos un poco más afortunados con relación a los escolares, en cuanto a uso de un espacio mínimamente adecuado, en lo referente a tiempos, al ingreso, al uso de mobiliario e incluso, en ocasiones, a poder comprar lo que se quiere. No obstante, las condiciones no son las mejores para unos profesionales que dedican su energía al trabajo intelectual, en un lugar con bastantes interferencias energéticas, con una temperatura que desgasta calorías y el brío del cuerpo. La cafetería, empero, es *parada* que convoca a unos maestros y maestras, *espantajo* para otros y otras y *atajo* en cuanto, posibilita, por encima del olor a cebolla, manteca, a quemado y guiso, a acudir allí a conversar, leer, escribir, organizar el trabajo pedagógico y atender a visitantes.

De los actos acaecidos en este lugar, se puede decir que tal como se viene legitimando, la cafetería no contribuye a la formación moral, ética ni política deseada en el *currículo tradicional*, porque lo que viene haciendo carrera es la desigualdad, a través del uso del poder y la comunicación verticales e inequitativos, y a eso tenemos que ponerle mucho cuidado.

En una reciente investigación realizada por Juan Casassus, prologada por Alain Tauraine, acerca del origen de las desigualdades que se visibilizan en la escuela, sostiene que *“gran parte de la desigualdad que se observa en la escuela y a su salida se produce en ella misma y no es heredada de las diferencias entre familias cuyos hijos van a la escuela”*. La prohibición a los educandos de ingresar a la cafetería, por razones valederas, salvo algunas excepciones, pone en evidencia la no vivencia del Derecho a la Igualdad y a la Libertad, tan sólo por enunciar un caso para la discusión. Buscar la ruta de la igualdad por la vía de la educación como derechos conexos, centrando la atención en el Derecho a la Adaptabilidad de la institución, a las condiciones de los educandos y no de ellos a ésta como ocurre con el hacinamiento auspiciado por los estilos de construcción de las plantas físicas, es una tarea para esta administración si quiere ser consecuente con el restablecimiento de los derechos de los jóvenes, niños, niñas, adultos, y con el reconocimiento de maestros y maestras como intelectuales, pedagogos y sujetos de derechos. Está demostrado que el cerebro se enciende con el desafío, pero se amilana con la amenaza.

Podemos concluir la sesión de *El árbol que deja ver el bosque*, arriesgando tres ideas-fuerza: La primera, colegir que el recreo, el patio, los salones de clase, los baños, la biblioteca y la cafetería entre otros áreas, son escenarios en los cuales

crece y se fortalece el *currículo oculto*, prácticamente nublándole los ojos al currículo oficial. Leonardo Carrington sentencia, que *"el deber del ojo derecho es sumergirse en el telescopio, mientras que el ojo izquierdo interroga al microscopio"*. En nuestro caso, el currículo explícito debería sumergirse en el *currículo de frontera* para examinarlo, para inquirirlo y articularlo, pero ello no está sucediendo; de ahí, que el microscopio no esté viendo lo que debe ver.

La segunda conclusión, puede desarrollarse diciendo con el profesor Rafael Rodríguez¹⁰⁸, que el problema en el currículo oficial no son las autopistas; es decir, los fines y propósitos de la educación, pues ellos están medianamente trazados; el quid del asunto está en el diseño, en la carrocería y en el motor del auto, llegando a afectar a los conductores del mismo. Puesto de otro modo, de muy poco sirve tener un menú como ocurre en los restaurantes si a los comensales no les apetece y si los espacios en que se ofrece no brindan las condiciones propicias para su consumo y metabolización. El recreo, las clases, el patio, los salones, los baños, la biblioteca, los laboratorios, la cafetería, los tiempos, los recursos y los medios tecnológicos no son dispositivos garantes para la formación y socialización de unos pasajeros posmodernos, como los describe Acnes Heller y Finkelkraut.

La tercera idea, gira alrededor de la necesidad de seguir construyendo currículos de base, pero articulando componentes como los que se acaban de visibilizar y otros aún sin reconocer. Los planes de estudio deben ocuparse de la superación de esas meriendas tan pobres culturalmente y dedicarse, a las que, según el profesor Orlando Mesa¹⁰⁹, son las que explican por qué nuestro país *"es pobre culturalmente frente a otros países"*. La articulación coherente entre las autopistas, la pertinencia de las carrocerías a esos asfaltos, la congruencia del motor y el combustible, la actualización del conductor o la conductora y la satisfacción de las exigencias de los pasajeros, son las voces que claman, porque el currículo sea cultura y no llanamente *papas fritas*. El fin está en los medios, como el árbol en la semilla -sostenía Gandhi-. Por consiguiente, decía él: *"se trata de buscar y poner en práctica medios que sean coherentes con el fin perseguido"*.

¹⁰⁸ RODRÍGUEZ R., Rafael. (1993) Enfoques curriculares para el siglo XXI. Bogotá DC: CEID/FECODE, Revista Educación y cultura N° 30, pp 13-16.

¹⁰⁹ MESA, Orlando. (1995) *Currículo es cultura*. Bogotá DC: Instituto para el Desarrollo de la Democracia LUIS Carlos Galán: Revista Paideia N° 7-8.

Concluamos transitoriamente este acápite, reiterando que los caparazones donde tiene su seno el *currículo de centro* pertenecen a un momento histórico lejano, a los principios y fines de la escolarización y a los deseos y potencialidades de los pasajeros. El viajero principal, debe ser *"incitado a participar y a definir las condiciones del propio proceso de aprendizaje; la determinación de los fines; la elección de los métodos y la evaluación de los resultados"*, escribe Xesus Jares¹¹⁰.

↔ Los estudiantes

Aduce el profesor Yunis¹¹¹ al contestar la pregunta *"¿Por qué somos así?"*, que *"para poder tener una mirada crítica es importante sentirse extraño, forastero."* La Orientación Escolar, por la especificidad de su trabajo, a veces acciona como forastera; es decir, asiste al concierto no como espectador sino como un sujeto activo, que lee, interpreta y actúa con fines terapéuticos, pedagógicos, investiga, promocional y preventivamente. En ese estilo de actuación descifra el pentagrama, en compañía de sus colegas, *ese algo nuevo de la sociedad* que altera el tradicional concierto; es decir, los estereotipos que concuerdan con las etapas que declaran el semiólogo y el siquiatra en mención, pero más centrados en el panorama de la educación pública ciudadana.

Entre otros músicos e intérpretes, descuellan: las madres de la infancia; los niños, niñas y jóvenes *homo videns*; los alumnos del chat, el internet, el mail y la Web; los menores trabajadores; los alumnos contraventores e infractores; los y las integrantes de las "Tribus urbanas"; las y los consumidores de sustancias psicoactivas y los que se encuentran en riesgo de caer en ello; los niños, niñas y jóvenes con el virus del suicidio; los niños, niñas y jóvenes desplazados; los y las escolares con Necesidades Educativas Especiales, entre otros.

LAS MADRES DE LA INFANCIA

Son las niñas adolescentes y preadolescentes que volvieron abuelas a sus progenitoras prematuramente, matriculadas en la Educación Básica y Media, cuyas edades oscilan entre los 11 y 20 años, provenientes en un amplio porcentaje de hogares cuyas prácticas de crianza han tenido que ver con

¹¹⁰ JARES, Xesus. (1999) *Educación y Derechos Humanos*. Madrid: Editorial Popular.

¹¹¹ YUNIS TURBAY, Emilio. (2004) *¿Por qué somos así?*. Bogotá DC: Temis.

problemáticas afines a la maternidad y paternidad. Las estadísticas publicadas en el 2004, indican que anualmente se producen en promedio¹¹² 165.000 partos en el ámbito nacional de niñas menores de 19 años, 24.000 de ellas en Bogotá D.C., muchas integrantes de la orquesta donde nosotros tocamos; otras, han desertado o han sido excluidas y hay quienes simplemente, son vecinas del centro educativo. Esta situación altera la melodía escolar, porque ante la incapacidad de ofrecer alternativas pedagógico-didácticas, se incurre a veces en salidas en falso como hacer prevalecer los contenidos sobre la situación e intentar desescolarizarlas, reduciendo el suceso a un asunto personal; desconociendo incluso, que se está frente a un problema de salud pública, pues el 20% de las mujeres entre 15 y 19 años, ya han sido madres o están embarazadas, correspondiéndole el 15% a las adolescentes.

De acuerdo con los datos de PROFAMILIA, a finales de 1980, el 7.5% de los nacimientos fueron producto de embarazos en adolescentes y para 1997 el porcentaje asciende al 17%, correspondiendo en su mayoría a adolescentes que asumen una maternidad temprana, con una edad promedio de 16 años, pertenecientes a las clases menos favorecidas, donde los niveles de instrucción al igual que las redes de apoyo socioeconómico y afectivo son precarias. Para ese entonces, la Asociación Salud con Prevención, advertía que el embarazo en la adolescencia se perfilaba como una de las problemáticas más sentidas de salud sexual y reproductiva en las sociedades latinoamericanas, ya que se preveía un incremento sostenido en su incidencia, frente al cual no se contaba con investigaciones sistemáticas, lo que impedía generar estrategias de intervención suficientes y apropiadas, para prevenirlo y atenderlo.

Los resultados de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud del año 2000, ratifican la advertencia de la mencionada Asociación: 15% de las adolescentes encuestadas, han sido madres y el 4% estaban embarazadas¹¹³; con el agravante de ser Colombia el único país del continente que no colocó cartas en el asunto, pese a que la Corte Constitucional, mediante sentencia exigió al Ministerio de Educación Nacional crear programas de formación para niños y jóvenes, en educación sexual¹¹⁴. La iniciación sexual en los decenios referidos, se describía

¹¹²Tomado del El Tiempo, 18 de Abril de 2004, p. 6; y El tiempo, 04 de Junio de 2004.

¹¹³LAFABURIE, María Mercedes. *La cara fecunda de la modernidad*. En: U.N Periódico N° 62 Agosto 22 de 2004, p.15.

¹¹⁴Ver: MEN Resolución 03353 de julio 2 de 1993 y las Sentencias: T-393 de 1997, Expedientes: T-126556, T-127074, T-130538, T-126556, T-127074.

como precoz y generalizada, tanto en varones como en niñas; los primeros, comenzaban en promedio a los trece años y las segundas a 14 años, situación que hoy se ha adelantado hasta los 10 años y menos. A pesar del amplio conocimiento que se tenía de los métodos anticonceptivos, su uso era muy bajo entre los y las adolescentes que mantenían relaciones sexuales coitales, tan sólo el 8.25% de las mujeres y el 3.1% de los hombres recurrían a ellos. Se lee en los informes que una de cada 10 adolescentes, usaba algún método en su primera relación, pues el mito que las guiaba era: "en la primera relación no hay embarazo". El guarismo de población juvenil entre 10 y 19 años en Colombia, para la época objeto de nuestra reseña era de 8.000.000, uno de cada cinco habitantes era adolescente y el 54% de quienes tenían relaciones sexuales quedaban embarazadas.

Al escrutar la etimología del fenómeno, se puede arriesgar la hipótesis de que *"el drama de nuestra escuela no es tanto su crónica desinformación, sino que no ofrezca recursos, metodologías para trabajar con una información existente, presente por todas partes"*. El esquema tradicional de transmisión y aprendizaje de contenidos de la cultura empaquetada en los currículos academicistas, no provoca en absoluto la reconstrucción de los modos de pensar y sentir de los estudiantes. Los embarazos son una expresión de protesta, resistencia, denuncia, de patrones culturales y reclamo, que hacen las jóvenes a la sociedad, al Estado y a la escuela ante la deshumanización y subvaloración de la vida; tiene mucho que ver con el afecto, con la autoestima, con el manejo de conocimientos científicos y con la inteligencia emocional. Es parte del duelo que afronta la adolescente por el abandono de su infancia, por el distanciamiento de su nicho familiar y porque los cambios del cuerpo no corresponden a los anhelados socialmente, por el desencantamiento de los estereotipos de los medios y por la incipiente identidad.

LOS HOMO VIDENS

La televisión, los videojuegos y las redes telemáticas, se han constituido en las comunidades contemporáneas, en el contexto cercano que rodea el desarrollo y crecimiento de los individuos y condiciona con fuerza y perseverancia la formación de opinión pública, desde la contemplación pasiva de la mayoría de los ciudadanos, como lo aducen Chomsky y otros. Los medios de comunicación y en particular la televisión, se constituyen en el nuevo esqueleto de la sociedad; son el medio omnipresente, configurado como la

suprainstitución privilegiada, en cuanto a la extensión e intensidad de los flujos de socialización. La televisión, por su poder seductor, por la fascinación y sugestión, transmite una realidad, que a la postre se convierte no sólo en la auténtica realidad sino en la única. En España, se calcula que por cada 900 horas de clase, un alumno mira 1000 horas de televisión; en USA, un educando que dura 11.000 horas en el sistema educativo, mira 25.000 de televisión.

En Bogotá, nuestros niños y jóvenes reciben entre 25 y 30 horas de clase semanal y al parecer duplican el tiempo mirando televisión. Sin embargo, los resultados parciales de los estudios adelantados por la Universidad Nacional de Colombia en cooperación con COLCIENCIAS¹¹⁵ en el contexto escolar bogotano, revelan la precariedad en el uso y la producción de medios de comunicación, que requieren actualmente las sociedades y los sujetos; pues se encuentra que de 425 instituciones educativas que contestaron a la convocatoria de la investigación, el 10.35 % desarrollan prácticas de producción y uso de uno o varios medios de comunicación. Para nosotros, es claro que la problemática no es la televisión in situ, sino el uso que de ella se hace, los programas que se transmiten y la pasividad y soledad en que es receptada por nuestros alumnos en la casa.

La televisión en todo caso, está instituyendo una generación de estudiantes mediáticos y telemáticos, centrados en el lenguaje de la imagen, con valores inclusive contrarios a los deseados por sus progenitores y vecinos. Entre tanto, la escuela aún se la juega anodinamente por la lectura y la escritura como formas mecánicas de comunicación, por unos valores ancestrales hoy cuestionados y desbordados por los jóvenes y niños. La familia ha venido transponiendo paulatinamente su rol de socializadora primaria a la escuela, tanto así que la escuela primaria traslada el suyo a la Media y ésta a la Universidad y el Alma Mater a la sociedad. Pero hay algo curioso en el comienzo de este encadenamiento, la familia hoy está asumiendo la realización de las tareas de sus hijos, y no es que acompañen el proceso, sino que hacen las tareas, para que los educandos las presenten. Una investigación llevada a cabo por la UPN, demostró que ello estaba sucediendo.

¹¹⁵ Datos tomados de *Escuela, Medios y Nuevas Tecnologías. Una Caracterización de las Prácticas en Bogotá*, desarrollado por el Programa RED y el IECO de la Universidad Nacional de Colombia con el apoyo de COLCIENCIAS, y *Escuela y Televisión: Encuentros y Desencuentros entre Socializaciones y Subjetivaciones Contemporáneas*. 2005.

Los niños, niñas y jóvenes *homo videns*, son una tipología emergente en la escuela de finales del siglo XX y principios del XXI. Los *homo videns* son un problema para la orquesta y para su director o directores de la misma, toda vez que desarmonizan la pedagogía del Camello o Bancaria, denominadas así por Merieu y Freire, respectivamente. La salida, por supuesto, no está en satanizar la televisión, sino en trabajar profusamente en el espacio telemático donde se desarrolla una parte importante de la vida de los sujetos contemporáneos, los alumnos deben aprender cómo desenvolverse de manera autónoma en el nuevo espacio televisivo con sus códigos, posibilidades, sugerencias, obsesiones y riesgos.

LOS ALUMNOS DEL CHAT, EL INTERNET, EL MAIL Y LA WEB

Hace unas décadas, el maestro transmitía la información que los alumnos no podían adquirir sino por el medio escolar, por eso iban a la escuela. El maestro y la maestra se desempeñaban muy bien como instructores, administradores de currículo y la escuela como trasmisora de conocimientos. Hoy, los avances de la ciencia y la tecnología, particularmente de la informática, también han alterado las melodías escolares y han puesto en jaque a los directores de orquesta que insisten en reproducir el esquema tradicional de enseñanza y aprendizaje. *“Los niños y las niñas aman de la escuela lo que no encuentran en la casa”*, ha dicho el profesor Abel Rodríguez, por eso quieren jugar a toda hora, les gusta el refrigerio, no comparten el encierro, porque seguramente alguien les contó que la escuela del encierro funcionó en el siglo XVI y la de la comunicación en el XX, les agrada que los dejen chatear, correr y aprender lo que les encanta, no el menú prefigurado.

La información que hoy se da en la escuela y en el colegio, no es tan difícil encontrarla en un café internet y a veces más completa que en el salón de clase. Pero internet no es solo un almacén inagotable de informaciones y una base ordenada de datos, teorías, conceptos, cuadros, e ilustraciones; también es una excelente y viva biblioteca al alcance de la mayoría ciudadana y un espacio para la interpretación y la acción. Es una plataforma de intercambio para el encuentro, es un poderoso medio de comunicación de proyectos, constitución de comunidades virtuales, de organización y movilización global, al igual que un vehículo para la expresión de sentimientos, deseos y hasta para conseguir amores. Empero, la orquesta insiste en la polifonía religiosa, con el esquema estilístico, con el canto Gregoriano, con la cantaleta; dejando al margen los ritmos, melodías, armonías, timbres, texturas, formas y propósitos expresivos

modernos y postmodernos. Aquí subyace otro conflicto cultural, debido a la distancia generacional y al choque del paradigma de la modernidad y la postmodernidad.

Telemática e informática son los atractivos más apetecidos por nuestros escolares; no obstante, uno se pregunta por el quehacer de los bienhechores de la orquesta, por el rol de su director y todos su equipos frente a las demandas de los colegiales y a los aportes de la institución. El estudio referido de la Universidad Nacional indica que sólo el 2.35 % de las 425 instituciones escolares que participaron del estudio, desarrollan proyectos comunicativos y educativos, con sentidos formativos y una articulación curricular e institucional clara, así como con una mediana labor de sistematización y cualificación de los mismos. Ante estas peliagudas circunstancias, la orquesta no puede ser inferior al reto de los nuevos trovadores y al manejo didáctico /pedagógico de los lozanos instrumentos. Al fin y al cabo, - escribe Emilio Yunis- lo que hay que hacer con Colombia es ponerla en comunicación, llevarla más allá de ser un acto de fe o una ficción, como lo dijese Borges. Colombia necesita comunicarse entre sí y no solamente con los mass media sino por medio de la conversación, el diálogo y la escritura.

LOS NIÑOS TRABAJADORES

Paradójicamente, los hijos e hijas de los y las desempleadas, del 17% de Colombianos que no tienen empleo, pero que según las estadísticas ganan menos de 2 dólares diarios, los hijos del subdesarrollo, de la pobreza y de la desprotección del Estado, son los menores hombres y mujeres que a diario arriesgan su vida en los semáforos, en las plazas de mercado y supermercados, en la calle, en los buses, en los parqueaderos improvisados, en los negocios, en la economía informal, porque nadie los contrata formalmente, dado que, de una parte, la Ley lo prohíbe, y de otra, así ofrecen mejores dividendos al capital.

Son los hijos e hijas de las madres cabeza de familia que deben llevar a sus hermanitos al jardín, que realizan los oficios domésticos, que responden por la manutención de la prole, que trabajan sin más remuneración que la esperanza de salir adelante, de poder deslizarse para la escuela a fantasear, a interrelacionarse con sus amigos y amigas, con el pretexto de estudiar. Son los niños y niñas que arriban a la orquesta, cansados, deprimidos porque el sol, las humillaciones, los desaires de las personas y las inalcanzables metas, le colocan ese matiz en su semblante. Pero son los niños que el director de la

orquesta ve flojos, ávidos de refuerzo psicopedagógico y familiar, son los niños cuyos patrones culturales del trabajo, explicitan en la escuela y son, además de incomprensidos, sancionados y excluidos, como si la escuela no fuera un espacio de relaciones culturales.

LOS ALUMNOS AUTORES O PARTICIPES DE INFRACCIONES Y TRANSGRESIONES DE NORMAS LEGALES

Por distintas circunstancias, la orquesta ha venido asistiendo al florecimiento de actos delincuenciales por parte de los estudiantes, contra los bienes de la institución, contra las personas naturales y jurídicas del entorno y adversos a los mismos estudiantes y maestros. La etiología comprende desde la satisfacción de necesidades básicas de sobrevivencia, como el hambre, la sed y el abrigo del alumno y de su familia, hasta actos inducidos, unas veces por familiares y otras por pares, amigos y vecinos. Esos educandos también van a la orquesta, porque son titulares de derechos; no obstante, el infringir las normas legales, los coloca en el plano del escarnio público y de un trato preferencial negativo a su formación, ante lo cual la Orientación Escolar debe entrar a mediar e ilustrar la situación con los Directores de Orquesta, con el Comité de Convivencia, con el Consejo Directivo, con la Asociación de Padres de Familia, con los padres del menor y en ocasiones con los organismos de control, con el ICBF, con las instancias encargadas de la aplicación de justicia, con las entidades de salud y hasta con la penitenciaría, cuando los estudiantes son mayores de edad y han sido sentenciados.

Si le correspondiera al Director de la Orquesta, tocar en todos estos estrados, el día no le alcanzaría y las 40 semanas serían insuficientes para cumplir con las normas curriculares; además, su formación en estas lides es inexistente, de ahí la importancia del trabajo interdisciplinario, de la orientación escolar y la dirección de grupo, para el abordaje y resolución equitativa de estos asuntos que se están presentando a menudo en las escuelas y colegios, y que si no se les da el valor que merecen, como problema serán un sarcoma de cualquiera de los tejidos sociales que persiga la nación.

LOS CONSUMIDORES DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS Y LOS QUE SE ENCUENTRAN EN RIESGO DE CAER EN ELLO

La proliferación de jíbaros, el aumento en el consumo de alcohol, gracias a la propaganda comercial de radio y televisión, la falta de responsabilidad social

de quienes distribuyen en sus negocios trago, cerveza, sustancias volátiles y cigarrillos, ha empujado a los niños, niñas y jóvenes, a aumentar el consumo de drogas, menoscabando seriamente la salud física y mental e igualmente su desarrollo psicológico, moral y académico. Las estadísticas se alteran todos los días de manera ascendente, pues los jóvenes hoy buscan refugiarse en la droga para mitigar el hambre y para evadir la dura realidad que les está tocando vivir. A menudo, el director de orquesta descubre que uno o varios de sus integrantes están en esas andanzas o sospecha de ello, como sus aprendizajes respecto a la lectura de esa partitura no está a la altura de los tiempos, entonces remiten a la Orientación Escolar para que le ayude a descifrar la situación, unas veces para sostener al afectado en su orquesta, y luctuosamente otras, para que “mire a ver qué hace con 'el o ella'” o para que exhorte a la familia a transformar el problema, bien el sea por el lado de la EPS, IPS, SISBEN o por la vía particular.

LOS Y LAS INTEGRANTES DE LAS TRIBUS URBANAS

Recientemente, se han hecho visibles los grupos satánicos o aquello que un antropólogo de la Procuraduría General de la Nación ha acertado en denominar Tribus Urbanas. De allí también son miembros niños, niñas y jóvenes de las escuelas y colegios. La detección de estos integrantes de la orquesta sí que es difícil, cayendo a veces en estigmatizar a quienes no son de la tribu, por referentes superficiales, en una actitud, que en la política se llama “*cacería de brujas*”. En cualquiera de las dos escenas, la Orientación Escolar entra generalmente a dirimir conflictos, complejizándose en los casos en que el joven o la joven resultan ser miembros de la tribu. No son muchos los casos, pero basta uno para tener que enfrentar a una comunidad y a una institución.

LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON EL VIRUS DEL SUICIDIO

“Profe, mire que yo estoy muy aburrida, quisiera suicidarme”. O, “profe, ya no me aguanto más, tengo que vengarme con ese desgraciado de mi padrastro que tiene sufriendo a mi mamá y nos tiene comiendo macumba a nosotros.” Comenzar una clase con ese aperitivo o finalizarla con ese postre, no es halagador para un maestro, cuya intencionalidad es transmitir los conocimientos de su asignatura y formar a sus educandos.

El horario rígido, la presión por cumplir con la intensidad de su área y no atrasarse, la ausencia de elementos psicológicos, terapéuticos y antropológicos para abordar esta circunstancia, además del susto que le produce el mensaje, llevan al Director de la Orquesta a buscar ayuda para salvar la situación. *"En verdad -anota un maestro- no es tan sencillo sortear estos problemas, porque si uno le dice que no vaya a hacer eso, puede tomarlo para manipular, si le dice que usted verá, de pronto se suicida o va y mata al otro y entonces lo culpan a uno. Uno tampoco sabe si es en broma o en serio."* Las estadísticas de suicidios de personas adultas y de jóvenes también está en ascenso, al decir de la OPS y de las entidades nacionales de salud, la situación económica altamente precaria, las deudas, la pérdida del empleo, las desilusiones, la falta de oportunidades laborales, el bajo rendimiento en el estudio, la miseria, las sobredosis de droga, la baja autoestima, la falta de oportunidades para desarrollarse como persona, la venganza y la intolerancia son factores desencadenantes del suicidio y del homicidio.

Lacónicamente, nuestra orquesta no se libra de este flagelo, también está conmovida, varios son los casos de menores cuyo deceso se ha producido por ahorcamiento, envenenamiento, con bala y por asfixia. Estas acciones, aunque esporádicas, son una interpelación al modelo de escuela, de sociedad y de Estado que tenemos, son un reclamo, si se quiere del amor, dado el desamor en que se han sumergido, concretamente los niños, niñas y jóvenes víctimas del crimen. Mucha razón tiene un grupo de escritores latinoamericanos, quienes en el año 2000 expresaron: *"En las puertas del próximo milenio el hombre está conquistando las estrellas, pero aquí en la tierra no ha llegado al corazón de los niños"*.

NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES DESPLAZADOS

Dentro de los tres millones y más de personas desplazadas de las veredas a las ciudades y pueblos, de los pueblos a las ciudades y dentro de la ciudad de un barrio a otro, hay niños, niñas y jóvenes con pautas culturales distintas, con formas de pensar y concebir en mundo diferente, con lógicas heterogéneas, con expectativas y proyectos de vida truncados, y con una carga emocional, familiar y social bastante pesada. La opción más cercana es el acceso a la escuela, unas veces por custodia, otras para "tener algo que hacer", en ocasiones sin explicitarlo para amortiguar el desarraigo, en algunas por tener derecho a un refrigerio, y raras veces, por conciencia del Derecho a la

Educación. El primer inconveniente es la llegada tarde, cuando ya no hay cupos; el segundo, es la debilidad académica, ante lo cual procede la prueba; el tercero, la desventaja cultural en cuanto a manejo de información y en lo atinente a las características de cada contexto. El encuentro de estas diferencias, genera disputas de saber, poder, comunicación y afectos, que turban, unas veces el borde de la orquesta y otras el centro.

CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Los niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales, son los que mayor legitimidad han logrado alcanzar en la orquesta, debido a la lucha permanente de sus padres contra la exclusión, a la aplicación de normas legales, a la intervención de los juzgados y de la Corte Constitucional y, sin duda, al accionar profesional de los maestros y maestras. Para lograr estos avances en la integración, debió correr bastante agua bajo el puente; es decir, se cualificó a los docentes, directivos docentes, se vinculó al sector de la salud activamente, se amplió la planta de profesionales asignándoles funciones específicas, se realizaron convenios interinstitucionales e intersectoriales, en fin, se movilizaron muchos actores.

CON HABILIDADES ESPECIALES

Ligado con lo anterior, están los pupilos con habilidades especiales, quienes tienen CI bajo y problemas considerables para su adaptación a la vida diaria; estos chicos poseen algunas destrezas especiales, pero lastimosamente, ni en la familia ni en la escuela se les ha puesto atención. Siempre queremos homogenizarlos y colocarles el rasero de los estudiantes “normales”; cosa nefasta, ya que esta problemática generalmente en nuestro medio escolar, está asociada con otras complicaciones físicas y emocionales. *“Puede ser que el niño tenga dificultades para oír, ver o hablar”* -dice la psiquiatra-, pero ésto, sumado al abandono emocional, la crianza y la desnutrición, complica el cuadro clínico.

Los niños con retardo, saben que están por debajo del nivel de otros niños de su misma edad, lo que les ocasiona frustración, se muestran retraídos o ansiosos, o se portan “mal” para llamar la atención y lo más grave, se pueden deprimir. *“Generalmente, no tienen la destreza lingüística para expresar sus sentimientos y su depresión se manifiesta a través de nuevos problemas, sea*

en su comportamiento o en sus hábitos de comer o de dormir.” Por eso se tornan agresivos, cuando se les llama la atención.

En nuestras aulas -anota una maestra de primaria- hay muchos niños con estas características, de 2 a 5 por aula, al menos en una de las sedes de la primaria y el preescolar. Sus niveles de atención no superan los 10 o 15 minutos máximo, tienen que moverse a cada rato, no toleran actividades que requieren de mayor atención, presentan problemas con la lectura y la escritura, no expresan sus sentimientos, no cumplen normas, y generalmente son groseros y agresivos cuando se les obliga a cumplirlas, tienen familias disfuncionales, poseen muy baja autoestima, son muy sensibles a las observaciones del adulto”¹¹⁶.

Esta decena de concertistas que tocan y producen sonos distintos no se agota aquí, pues merecen igual atención los y las escolares que van a clase cuando quieren y pueden; las madres y padres estudiantes que son pareja; los menores que trabajan delinquiendo; los alumnos y alumnas que asisten a la institución y en la otra jornada comparten y actúan con las pandillas; los y las maltratado-as física, sicológica y sexualmente; los y las que empiezan a explicitar opciones sexuales no tradicionales; los niños y niñas con problemas de aprendizaje y en el aprendizaje; los niños, niñas y jóvenes que tienen bajo rendimiento académico; los llamados indisciplinados; los y las que padecen alguna enfermedad; y los otros 25 corresponderían a la categoría de los y las “normales”, sumisos, deprimidos, cepilleros, *nerdos*; los y las que asisten a clase pero “le hacen conejo” a la misma; los que tienen vocaciones escondidas y asumen actitudes engañosas para salirse con las suya.

Al decir de García Márquez, hay los que no rinden en la escuela porque no les gusta lo que estudian, y sin embargo podrían descollar en lo que les gusta, si alguien los ayudara. Pero también puede darse que tengan buenas calificaciones, no porque les guste la escuela, sino para que sus padres y sus maestros no los obliguen a abandonar el juguete favorito que llevan escondido en el corazón. Con excepciones, con reparos, con críticas, con nuevas reflexiones y con algunas adhesiones, se puede aseverar que esa es la orquesta que hoy está sonando en la institución escolar citadina, esa es la orquesta de la cual los maestros y maestras

¹¹⁶ El texto *Con habilidades especiales* ha sido elaborado por Adalgiza Luna Mosquera, maestra de la sede C en la IED Nuevo Horizonte, con base en los aportes del equipo de Salud Mental del Hospital Día-Codito. 2005.

somos sus directores y para la cual demandamos del Estado y de la sociedad cualificación, para que el sonido no sea estridente sino armonioso, encantador y potenciador de los sueños, tanto de los concertistas como de los intérpretes y espectadores.

Reconocer que esas son las tipologías de los niños, niñas y jóvenes que hoy asisten al colegio es un paso en la superación de la encrucijada en que se encuentra la escolarización, desde hace ya varios años. Responder con un diseño metodológico, con unos objetivos específicos, con unos contenidos pertinentes, con unos tiempos y espacios adecuados para ello, es un segundo paso. Sistematizar esta experiencia, documentarla y compartirla con otros maestros y maestras de la ciudad y del país, es otro de los pasos, muy importante por cierto. Alcanzada esta acción, diremos con Gonzalo Arango, *"no tengo la fórmula para salvar a la humanidad. Ni siquiera para salvarme yo. Pero pienso que el mundo no es mundo para dejarlo ser de cualquier manera, sino para hacerlo nuestro mundo, a imagen de nuestros sueños, de nuestros deseos"*.

❖ **Estudiantes con nombres propios**

Una vez realizada la tipologización, inconclusa por cierto, se pasa a materializar esos conceptos en el aula de clase con los beneficiarios del Derecho a la Educación. Allí, la heterogeneidad impide la educación masiva, pone en cuestión la pretendida homogenización adulada por el discurso de los estándares curriculares.

Dolores, por ejemplo, llama la atención ante el estropeo brutal de sus padres, causado porque la madre llegó de trabajar y no le tenía lista la comida, pero como la misma niña lo sostenía llorando: *"¿Cómo le hacía la comida profe si ella no me dejó con qué?"* Justiniano aduce que no es ecuánime que lo envíen a Coordinación, pues la tarea no la hizo por falta de tiempo, su padre, quien no vive con él, le asigna la meta de recolectar 5.000 pesos en un semáforo o en algún improvisado parqueadero, llevarlos a la mamá y con eso hacer de comer.

Pasión explicita su desinterés, puesto que está en embarazo y su proyecto de vida tiene como techo conseguir una compañía, lograr que le suministren alimentación si no para ella, para "ese nuevo ser que no tiene la culpa de nada", abogando implícitamente por el respeto como mujer.

Dormitila llega a dormir sobre el pupitre, asiste obligada al colegio; no le gusta, dado que en la calle la pasa chévere pegándose sus elevaditas con las

colillas de *maracachafa* que le pasan, asunto del cual su madre, cabeza de familia, no tiene mucho conocimiento y se resiste a creerlo, porque intuye que eso que le cuentan las vecinas sobre las andanzas de la niña es puro chisme. A Bolívar le encantan las maquinitas, él prefiere ahorrar las monedas para ir y jugarlas en la tienda, pero ha sido claro al manifestar que si el colegio tuviese un computador para cada estudiante o al menos para él sólo, el problema ya no sería para el acceso sino para sacarlo todos los días del aula, ya que así estudiaría con *"berraquera"*.

Campos se muestra muy confundido, de una parte porque está recién llegado de Borbur, lugar que abandonó su familia por amenazas de grupos armados, ante lo cual se identifica como desplazado. De otra, al parecer lo más que lo afecta, porque en un Jean Day no supo danzar al estilo citadino trayéndole como consecuencia la discriminación, el estigma, la burla y la exclusión. Placedes viene a clase cuando quiere; es decir, en los momentos en que no hay tareas, cuando hay Jean Day, el día en que los estudiantes salen más temprano o sencillamente, cuando no hay más que hacer.

Leopoldina no gusta del escribir, no copia con juicio aquello que se le dicta, aduciendo que eso es muy cansón para ella, que más bien después se adelanta, pero al indagar, las verdaderas causas están en la no-práctica del arte de leer, confunde letras, no sabe usar las mayúsculas, su caligrafía deja mucho que desear y para completar trae cuaderno, pero el esférico se lo hurtan cada nada, a tal hecho que la mamá sentenció no comprarle ni uno más este año.

A Telésforo, haciendo eco de la raíz de su nombre, lo hechizan las películas, por él las clases deberían hacerse con un TV en salón, poco le agradan la lectura y la escritura; además, es muy disperso, no escucha la voz de la profe, aunque sí carga en la maleta un walk-man que pone a funcionar en el momento menos esperado.

Marina, Francisco, Gildardo, Augusto y Nancy son muy bellas personas, no molestan para nada, si uno les dice que se paren ellos lo hacen, si la profe les pide un favor, ellos no se niegan; pero su rendimiento es cada vez más precario, por la semblanza de sus cuerpos, por la palidez de sus rostros y por el estéril garbo al moverse, dan cuenta de un estado de desnutrición agudo, empero hacen ingentes esfuerzos por nutrirse mentalmente, pero la debilidad física se los impide.

Mardoqueo es un niño que no tiene amigos en el salón, porque para él todos son “nenas”. A Mardoqueo le gusta estar con los adultos, es decir, con jóvenes de la pandilla, con “hombrecitos” y no con chinitos que por cualquier cosa dan quejas. En esas aventuras, ya fue detenido por la policía, durmió un fin de semana en la 30 con 12, al decir de un tío “lo cogieron con las manos en la masa” tocándole como pariente, firmar una fianza en ausencia de sus progenitores, para dejarlo en libertad. Dicen algunos, que en la jerga del Código del Menor se llama “menores infractores”. Pero en el salón también está Merardo, un estudiante con déficit cognitivo, es un chico que no rinde en las asignaturas igual que los demás, su ritmo evoca el elogio de la lentitud, pero a los profes les exige mucha cuerda para poderlo entender y sobre todo para lograr que los 49 restantes, no alteren la tranquilidad alcanzada, mientras se le indica el trabajo al niño integrado.

Por su parte Casabuenas, Feliciano, Michel y Estela, Ofelia y Fortunato son un minúsculo grupo proveniente de la extinta familia nuclear, cuentan con unos padres que se preocupan por ellos, van al colegio, preguntan por sus estudios, les aportan lo necesario para hacer sus trabajos, siempre llegan bien bañados, con el uniforme pulcro, concurren a todas las clases, permanecen alborozados, se sobreponen a las situaciones disímiles, cumplen con sus deberes, saludan y practican el buen humor. De ellos no hay quejas, visitan al coordinador pero en misión distinta a las sanciones, no gustan de las groserías, hacen más tareas de las indicadas, consultan en internet, traen los trabajos en computador, sostienen cualquier discusión en clase. Con ellos el problema es de ritmo, unas veces se les ha colocado de monitores, pero ello no les gusta mucho por el desgaste que causa, otras veces hay que pasar por la pena de dejarlos un poco de lado, mientras los demás se adelantan.

La actitud de Gloria es muy similar a la de los hermanos Wright, la pasa echando globos en las clases, debido a que su padre la ha abandonado, su madre es bebedora de trago, el padrastro ha intentado abusar sexualmente de ella, y las clases no la motivan, porque no le ayudan a resolver tan complejas ecuaciones. Pero Estrella no se queda atrás, sus compañeros lo llaman cariñosamente la astronauta, está de cuerpo presente en el salón, pero *“vive en las nubes”*, varias veces ha intentado suicidarse; a causa de no hallarle sabor a la vida y por la carga de problemas tan intensa, sin embargo, arguye que el colegio es un escape, precisamente porque en él puede desahogarse peleando, gritando, haciendo sufrir a los profes y compañeros, llamado la

atención para que la consientan; en fin, haciéndole trampa a tan macabra idea que le ronda en la cabeza. Soledad por su parte, permanece aislada, ausente de sugestivas conversaciones de sus compañeros, costumbre que replica en la casa, lugar donde comparte la jornada contraria al estudio con un perro y en las noches, en medio del sueño, interactúa con su padre.

Deberíamos seguir enunciando la situación de cada estudiante del curso, para mostrar cómo los niños, niñas y jóvenes beneficiarios del Derecho a la Educación, están lejos de sentirse sujetos de la misma, porque las penurias del diario vivir los asfixia, les trastoca el pensamiento, les quebranta las emociones y los obliga a ser ellos mismos, a pesar de la escuela. Esos niños y niñas encarnan las secuelas de la violencia, corroboran la tesis del William Ospina al observar: *"hoy los colombianos somos víctimas de los tres grandes males que echaron a perder a Macondo: la fiebre del insomnio, el huracán de las guerras, la hojarasca de la compañía bananera"*, huelga decir, la empresa cocalera.

Expuesto de otro modo, la peste del olvido, la locura de la venganza, la ignorancia de nosotros mismos es lo que nos ha hecho incapaces de resistir a la dependencia, a la depredación y al saqueo; no obstante, me dispongo a terminar este relato, no sin antes reconocer, que en medio de fuertes oleadas de halitosis, provocadas por la subvaloración del cuerpo y la desnutrición, entre aires cortados por la flatulencia, que produce la malnutrición y el hambre, porque éstas también huelen, inmersos en el corazón de la inteligencia de niños, niñas y jóvenes, que pulula por doquier junto al trabajo diligente aunque desgastador y vilipendiado de maestros y maestras, bajo la presión del Estado neo-regulador y de sus políticas fiscalistas, con hechos más o hechos menos transcurre la vida en cualquier escuela o colegio público macondiano, sin que la sociedad sea sensible con ello. *"Esas personas que se ignoran, -asevera Borges- están salvando el mundo"*.

Pero el aula también confirma la invocación de santos, santas y de científicos como la de Piaget, pidiéndoles la iluminación acerca de la comprensión en estos estudiantes bogotanos a través de sus teorías del desarrollo intelectual, moral y biológico. El tiempo pasa, los pupilos no se detienen y la respuesta no llega tan rápida del cielo como es de esperarse. Pero, como dicen los abuelitos que acompañan a los escolares, *"Dios no desampara a quien crió"*. En esa angustiosa e inquebrantable búsqueda, concurren los vivos, los estudiosos del asunto, para decir, mire profe: *"La televisión desordena las secuencias del*

aprendizaje por edades y etapas. El problema de fondo -sigue hablando el filósofo- es cómo insertar la escuela en un ecosistema comunicativo” porque, “la escuela encarna y prolonga, como ninguna otra institución, el régimen de saber que instituyó la comunicación del texto impreso”¹¹⁷.

La respuesta de Jesús Martín Barbero no me tranquiliza, al contrario me deja en vilo -expone la maestra-, entonces procedo a encomendarme a Kohlberg intentando comprender el asunto de la moral, y preciso que me encuentre con Carol Gilligan, para quien los estadios y los niveles *preconvencional*, *convencional* y *postconvencional*, ingeniados por este psicólogo fueron valiosos en su época, en su contexto y ahora no son más que un referente histórico, para este complejo mare mágnim escolar macondiano, que tiene más explicaciones por la teoría del Caos y la Complejidad, que por cualquier otra arista. Pero Barbero sigue desconcertando al profe al revelar: lo verdaderamente revolucionario en la televisión es que ella permite a los más jóvenes estar presentes en las interacciones entre adultos. *“Es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción, los interludios sexuales a las intrigas criminales”.*

En todo caso, concluye la maestra, queda en evidencia que en el análisis de las políticas públicas educativas merecen especial interés los sujetos de la educación, es decir, los estudiantes, toda vez que ellos y ellas son el centro del proceso educativo, tal como lo sentenció el *paidocentrismo*. Queda también en el banquillo, la tesis de Katarina Tomasevski, cuya trama central se inclina porque la institución es la que debe adaptarse a l niño y a la niña y no ellos y ellas a la institución. Igualmente, hay que plantear que la *Bogotá sin indiferencia* “no puede imaginarse la realización del Derecho a la Educación sin la protección de los Derechos Humanos, Profesionales, Sindicales y Económicos de los Educadores”¹¹⁸.

Y cierro mi perorata hipotetizando, prosigue en el relato, que mientras no haya una política pública que dirija la enseñanza, el aprendizaje, el diseño de

¹¹⁷ BARBERO, Jesús Martín (1996). *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. En: *Comunicación-Educación: una relación estratégica*. Santafé de Bogotá: DIUC, Revista Nómadas N° 5, sep/96-febrero/97, pp 10-22.

¹¹⁸ TOMASEVSKI, Katerina (2004). El Derecho a la Educación en Colombia. En: *Revista Educación y Cultura* N° 65. Bogotá DC, Junio, p. 40.

las aulas y los ambientes escolares, la cualificación y formación de los maestros, maestras y directivos docentes, la distribución de los tiempos y espacios, reduciendo el número de estudiantes por salón y aumentando las aulas, teniendo en cuenta las características psicológicas y socioculturales de los estudiantes que hoy asisten a la escuela, será muy difícil, casi inútil insistir en una educación de calidad y en la vivencia de los derechos humanos; no obstante, estas condiciones adversas convocan a los maestros y maestras en su sabiduría a innovar, a experimentar, a ir más allá de la lúgubre expresión: *"uno hace lo que puede con estos niños"*.

En otras palabras, a ingeniar una nueva escuela, un colegio a imagen y semejanza de los niños, niñas y jóvenes, sobre la base del acumulado histórico. *"Todavía nos queda un país de fondo por descubrir en medio del desastre, una Colombia secreta que ya no cabe en los moldes que nos habíamos forjado con nuestros desastrosos históricos"* asegura García Márquez en su carta: *La patria amada aunque distante*. Entre tanto, Simón Rodríguez levantaría su voz desde ultratumba para bosquejarnos la disyunción: *O inventamos o erramos*". Nuestro Nóbel culminaría con broche de oro reconociendo, que *"Colombia está aprendiendo a sobrevivir con una fe indestructible, cuyo mérito mayor es el de ser más fructífera cuanto más adversa"*.

Ser más fructíferos y fructíferas en cuanto más adversa sea la situación, en estos momentos de crisis, es el reto. Pero como lo explicita el reciente fallecido profesor Gutiérrez Girardot, citando a José Luis Romero¹¹⁹, las crisis no son la culminación de un proceso, como siempre se piensa, sino *"los momentos, en que empieza a imponerse algo nuevo en la sociedad"*¹²⁰. Ese algo nuevo, lo tenemos en las aulas de clase y lo que se ha descrito son apenas síntomas; la pregunta culminante sería: *Y ¿si no somos los educadores quienes tomamos la delantera en su comprensión y transformación, entonces quién, y si no es ahora cuándo?"*.

❖ Las maestras, maestros y directivos

En el abordaje del currículo y en la historicidad de la escuela, los maestros son protagonistas de primer plano. Tangencialmente, dijimos que el currículo

¹¹⁹ ROMERO, José Luis (1999). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Medellín: Universidad de Antioquia.

¹²⁰ GUTIÉRREZ GIRARDOT, Rafael. Ob cit.

data de la Grecia Antigua, pasando por la educación *homérica*, la *clásica* y la *helenística*, de la cual habla el profesor Jaramillo Uribe¹²¹. En esa época y ese lugar, los *paidólogos*, en la ciudad referida y los *libertos cultos* en Roma, surcaron el terreno de la cultura con las primeras prácticas educativas.

En lo atinente a la escuela colombiana, sabemos por *Crónica del desarraigo*¹²² que Agustín Joseph de Torres, fue el maestro iniciador de la primera escuela pública de Santa Fe de Bogotá, la escuela Pública de las Primeras Letras de San Carlos, anexa al Colegio Mayor y una de las cinco del virreinato al lado de las escuelas anexas de Tunja, Cartagena, Pamplona y Popayán. Conforman el ramillete de maestros pioneros, Juan de la Cruz Gastelbondo y Melchor Zerón¹²³. De ahí en adelante, pasando por Dimitas Arias, Manjarrez y Zeferino Guadalete¹²⁴, hasta llegar a los expedicionarios, la lista es interminable; destacándose, en todo caso, que la presencia de la mujer es preponderante, aunque la historia de Bronce no registre el peso femenino en “*ese largo río que avanza mezclándose con todo*” como diría Sartre, al disertar acerca de la historia de vida.

Respecto a Nuevo Horizonte y con base en la sistematización de las experiencias, hemos aludido a unos maestros y maestras *intelectuales, trabajadores de la cultura, prácticos educativos, profesionales reflexivos, innovadores, problematizadores, marginales, sujetos políticos, fronterizos* y hasta *anfíbios culturales*, tipologías evidentes en el día a día de las prácticas pedagógicas. Pero esta genealogía realizada con los cristales de las pedagogías críticas, es muy singular, al lado de otras taxonomías como la de Agustín Nieto Caballero, hecha a comienzos del siglo XX, matizando los maestros *heróicos*, “*mitad anacoretas y mitad apóstoles en acción*”; los *pintorescos*, “*fósiles con el rótulo del año en que terminaron su formación, que no conservaban ni siquiera los conocimientos utilizados el día de los exámenes de grado*” y los maestros *tropicales*, los *latinistas*, los *fúnebres* y *taxis*.

¹²¹ JARAMILLO URIBE, Jaime. (1990) *La pedagogía griega*. En: *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá DE: Fondo Nacional Universitario, p. 19.

¹²² MARTÍNEZ BOOM, Alberto y otros (1989). *Crónica del desarraigo. Historia del maestro colombiano*. Bogotá DE: editorial Magisterio.

¹²³ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ DC (2005) *Viajero(a)s y no emigrantes*. En: *Travesías y sentidos locales. Memorias de maestros y maestras*, P.21.

¹²⁴ ECHEVERRY, Jesús Alberto. (1984) “*Historias de Maestros*”. En: *El Movimiento Pedagógico*. Bogotá: CEID-FECODE, Revista educación y Cultura N° 1, p.p. 45-51.

La tipologización de Nuevo Horizonte, aunque no es la regla general, dista de los hallazgos encontrados en Bogotá en el año 1997 por Arturo Alape¹²⁵. El autor del Bogotazo, en su investigación encontró, con el auspicio informativo de profesores y estudiantes, 19 posibles tipos de maestros como: *comprometidos*, quienes aman su labor; los maestros *no comprometidos*, limitados a dictar sus clases y nada más; el *indiferente*, preparador y dictador de clase; el maestro *isla*, sólo se ve en el aula sin frecuentar los demás escenarios de la institución; el maestro *fantasma*, aparece de vez en cuando y desaparece rápidamente; el *sabelotodo*, muy solemne, subestimador de los demás y siempre se auto-atribuye tener la razón.

Los resultados de la sistematización de las 7 experiencias, contrastan con una tipificación de los *profesores*, realizada por algunos estudiantes y publicada por *El Espectador*, en la cual denotan: *los profesores revolución por dentro, los sicóticos, los perfectos idiotas, los pervertidos, los socráticos, los gocetas, los macrobióticos y los degenerados absolutos*.¹²⁶ Más aún, deja en cuestión la aseveración del profesor Rafael Flórez, al asegurar que el maestro que tenemos “*es el maestro que merecemos, es el maestro que ha demandado la sociedad y que no hace más que cumplir su función, objetivamente asignada. La actividad no inteligente está institucionalizada oficialmente en el país desde hace muchos años*.”¹²⁷

La praxis de los sistematizadores, deja divisar la imagen de un adagio Chino, en el que se lee: “*hasta que los leones no tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador*”. Esto es, hasta que los propios maestros y maestras no nos detengamos a examinar nuestras prácticas pedagógicas, a cuestionarlas, a redimensionarlas y a escribir sobre ellas, los intelectuales de centro seguirán escribiendo por los intelectuales de frontera.

¹²⁵ ALAPE, Arturo. (1997) *Los posibles perfiles del maestro*. En: *Escuela y ciudadanía*. Revista Educación y Ciudad N° 3. IDEP, Bogotá, pp 40-47.

¹²⁶ El Espectador: *Gente rara*, septiembre 11 de 1998, p. 4C. Citado por GONZÁLEZ B., José I. (1999) *El gobierno escolar. Hacia una pedagogía de la participación*. Bogotá DC: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, p. 177.

¹²⁷ Ver también: FLOREZ OCHOA, Rafael y otro. (1985) *Modelos Pedagógicos y formación de maestros*. En: *La educación de los educadores*. Revista Educación y Cultura N° 7, CEID/FECODE, Bogotá, 1986, p.6-12. *Características fundamentales del saber pedagógico de los maestros de educación privada*. Medellín: U. de Antioquia, 1986; El saber pedagógico del profesor en Medellín. Medellín: U de A.

¿Si Agustín Joseph de Torres Patiño pudo escribir el primer abecé titulado: *Cartilla Lacónica de las cuatro Reglas de la Aritmética Práctica*, eso sí después de solicitar durante 20 años aumento, de salir y luego de sobrevivir a las urgencias lloradas y al silencio obligado, por qué los actuales docentes no?

Los relatores de las experiencias del Fogoncito, nos acercamos a la concepción de Nicolás Buenaventura, el cuentero, quien parte de reconocer que hay profesionales colombianos, dentro de los cuales estamos los educadores, que saben y saben que saben, esos son los sabios, por consiguiente hay que seguirlos. Hay los y las que *saben y no saben que saben*, es decir, los dormilones, a quienes se deben despertar. También están los y las que *no saben y saben que no saben*, ellos y ellas son investigadores, que requieren ser guiados. Pero no escapan *esos que no saben y no saben que no saben*, los que representan *peligro público* y cuya solución está en evitarlos. Tampoco se disgregan los *super-ocupados*, los *despistados* y los que poseen *sobre-aprendizaje*, según lo reza uno de los relatos.

Los maestros y maestras en general, somos sujetos de saber, personas que reflexionamos sobre las prácticas; no obstante, “*de todo hay en la viña del señor*,” del señor Estado, por el mismo lugar que históricamente ha ocupado la educación. A mediados del siglo XX, por ejemplo, Joseph Louis Lebre, en su trabajo, *Economía y Humanismo, Informe sobre educación*, llamaba la atención respecto al abandono de la profesión del magisterio: “*La situación creada al profesorado desde el punto de vista material y moral es tal, que las personas dotadas de algún valor intelectual, moral y humano buscan y encuentran en otras profesiones el empleo de sus cualidades*”. A su turno, Flórez añade a este juicio del padre Lebre, que hoy día los profesionales menos afortunados de diversas áreas, se refugian temporalmente en el ejercicio de la docencia, mientras encuentran un empleo más afín a su profesión. Ahí, en esa circunstancia y probablemente en la talanquera abierta por el Decreto 1278 del 2002, podrían encontrarse los profesionales *peligro público*.

El profesor Fernando Vásquez¹²⁸ establece otra caracterización, con cuyos contenidos existe simpatía en algunos maestros y maestras del Fogoncito, particularmente de los sistematizadores, porque ven reflejados allí los rostros de

¹²⁸VÁZQUEZ R Fernando. (2000) *Analogías en búsqueda de la comprensión de ser Maestro*. Bogotá DC: Universidad Javeriana. Facultad de Educación.

muchos de sus colegas. De este trabajo se subrayan: el maestro *partero, pastor, artesano o escultor, estrella polar, anfitrión, actor, ladrón de fuego, puente o escalera, guardián de la tradición y el maestro oráculo*.

Este recuento nos lleva a colegir, en primer lugar, que el maestro y la maestra, cuya radiografía hace parte de la sistematización de nuestras experiencias, de manera directa e indirecta, es una persona, un sujeto *sentipensante* -trayendo a la memoria la expresión de Eduardo Galeano- es un agente del currículo tanto de centro como de frontera. En este sentido, la investigación reclama, que más allá de los apellidos foráneos que se le coloquen, es importante que la sociedad y los mismos docentes, reconozcamos que somos intelectuales y profesionales reflexivos y transformadores de nuestras propias prácticas; que esas manifestaciones conductuales no recogen los deseos, ni los avatares, ni las luces ni las sombras de un cuerpo complejo. En muchas de las caracterizaciones no pesa la capacidad que tiene el maestro y la maestra para anidar en el arco iris, tampoco la de hacer llover en el poema, menos aún, la de comprender que es como el agua que posibilita el milagro de que el árbol tenga flor.

Las experiencias del Fogoncito, reafirman el planteamiento de Calonge y Quiceno, hecho en todo el fulgor del Movimiento Pedagógico, aduciendo que las experiencias marginales de los educadores colombianos estaban aún por escribirse. Al maestro marginal, lo veían como aquel que *"está al borde de otro saber... el que no tiene reparos en aceptar que hay muchas cosas que no conoce... está siempre dispuesto a aprender... intuye que el niño es un creador... innova y ensaya a pesar de ser cuestionado por sus compañeros, alumnos y padres de familia o la propia institución escolar... no reproduce el texto, ni el pensum, ni los saberes que le fueron transmitidos en su formación... es adulto sin dejar de ser niño... son los maestros que existen precisamente como reacción frente a las medidas tomadas por el Estado"*¹²⁹. El maestro marginal entonces, no es el sujeto excluido sino aquel que forja *alternativa cultural*, que hace *resistencias*, que se determina como *profesional reflexivo*, que se auto-reconoce como intelectual que produce conocimientos, que los pone en circulación e incluso que va más allá del borde.

¹²⁹ CALONGE, Patricia y QUICENO, Humberto. (1983) *El maestro marginal. Una historia por escribirse*. En: *La crisis de la educación pública*. Bogotá DE: CEID/FECODE. Revista Educación y cultura N° 2, pp. 64-67.

El recuento nos instala en segundo lugar en la lógica del maestro *marginal*. Retomando los relatos de los *Microcentros, Gestión de Reciclaje, Conflicto, Participación, Lectura y Escritura*, el maestro y la maestra *marginales* no son los pedagogos que han pasado de asumir el currículo como un *listado de contenidos*, a verlo como un *conjunto de actividades* necesarias para impartir una determinada enseñanza, tal como lo discute Carlos Augusto Hernández¹³⁰ al irrumpir en la Reforma Curricular, el Cientifismo y la Taylorización de la educación.

↔ Directivos docentes enrarecidos

Dentro de la referencia al currículo, no se puede dejar por fuera el rol del directivo docente. Guillermo Bustamante, en una referencia que hace sobre la evaluación en el Distrito, recuerda: *“De una evaluación centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como núcleo educativo de la calidad de la educación, se ha pasado a una visión más sistémica, que enfatiza el contexto y la gestión institucional”*¹³¹. La génesis de esta política, se remonta a la *Declaración Mundial de Educación para todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, acontecimiento que tuvo lugar en Jomtiem, Tailandia en 1990¹³².

Allí, se plasmó el mandato de concentrar la atención en el aprendizaje, aumentar los servicios de educación básica de calidad, poner atención a las adquisiciones y resultados del aprendizaje real, aplicar sistemas de calificación de sus logros, y se enfatizó también, en que el servicio de educación básica para todos, depende de un compromiso y una voluntad política, seguida de adecuadas medidas fiscales y reforzada por reformas políticas y fortalecimientos institucionales.

Este fantasma de la recomposición capitalista que ha recorrido el mundo, reorientó el quehacer del directivo docente, despedagogizándolo y llevándolo a una práctica instrumental; por estos lados, es muy difícil encontrar el

¹³⁰ HERNÁNDEZ Carlos A. (1983) *Reforma curricular: Cientifismo y la taylorización*. En: *La crisis de la educación pública*. Bogotá DE: CEID/FECODE. Revista Educación y cultura N° 2, p. 35.

¹³¹ Citado por BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo y DIAZ M. Luis G. (2003) *Factores asociables al desempeño de los estudiantes*. Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia, p. 56.

¹³² DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. En: Revista Apuntes Educativos N° 1 noviembre de 1990, la Paz Bolivia, pp 10-13.

profesional práctico reflexivo, porque las tareas de la administración no le dan tiempo y ello ha afectado notoriamente la vida en la institución. El directivo docente le apuesta al *currículo normatizado*, al currículo de *centro*, no al de *frontera*; tan notoria es la situación, que Casassus atribuye la centralización curricular a “*la forma que tuvieron los estados latinoamericanos para constituirse en nación*”. En expresiones de Pierre Bourdieu, estamos hablando de la teoría de la *Reproducción*.

La educación para la emancipación se aleja cada vez más, con ese esquema de gestión gerencial, burocrático; entre otras cosas, porque -lo dice Aguerrondo- “*los sistemas de gestión no han pasado del modelo artesanal al modelo de gestión profesional... los sistemas de gestión y administración que todavía sobreviven son los que acompañaron el surgimiento de los sistemas escolares y responden, en la gran mayoría de los casos, a modelos de organización institucional preburocráticos*”¹³³.

Mientras que las voces de los maestros y las maestras defensores de lo público y de nuestro oficio clamamos por la innovación, por la transformación social, por la construcción de currículos pertinentes, por el lugar de la pedagogía y la política, gran número de directivos docentes y administraciones resguardan las políticas de sesgo economicista, mandan en vez de persuadir -como diría Hannah Arendt- al discernir sobre la política. Algunas investigaciones realizadas en América Latina, indican que la ausencia de un directivo docente académico, pedagogo, investigador e inteligente emocional, ha contribuido con la baja calidad educativa. Carlos Miñana, *En el Vaivén de la hamaca*, demuestra la manera como el directivo docente del modelo de *gestión* pasa su tiempo en la institución y fuera de ella en reuniones y cumpliendo con tareas que no son de corte pedagógico ni didáctico. Parodiando a J. Lenon, se diría que la dirección es algo que pasa, mientras el directivo docente está ocupado haciendo otras cosas.

El directivo docente de Nuevo Horizonte, pese a ser buena persona, a veces jovial, respetuoso y flexible en determinadas circunstancias, ha incorporado en su labor toda la política de la escuela competitiva, no escapa a la tentación de actuar más como administrativo que como pedagogo; no obstante, tener como formación natural la pedagogía y haber adquirido lo administrativo, por

¹³³ Citado por MAGENDZO K., Abraham (1996). *Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad*, p. 95.

la senda del ascenso, su quehacer se ha enrarecido. Nuestro directivo docente, requiere ser un excelente lector para engrandecerse, un sobresaliente escritor que dibuje lo que piensa el alma, un agente autónomo y no heterónimo, un ser que entienda la participación como la toma de decisiones consensuadas, un sujeto que comprenda que la democracia implica el reconocimiento del otro como persona y como profesional singular, un investigador que de cuenta del conocimiento psicológico y sociocultural de sus estudiantes, del entorno y del mundo, un *práctico reflexivo*, un directivo constructor de políticas y no ejecutor de normas, un intelectual de frontera, un hombre y una mujer que no se proclamen funcionarios sino profesionales de la educación, un colega que no se sienta añejo, ni cansado sino que despierte ese niño, esa niña, esa juventud que lleva por dentro. Otra dirección docente es posible, es hora de dar el paso, *“un viaje de mil millas comienza por un paso”*.

La experiencia de Microcentros, es una pista para seguir el viaje. *“Para lograrlo -apuntala una maestra- se requiere un proceso de aprendizaje tal, que conduzca al directivo docente y al docente a reconocerse como personas, como pedagogos, como investigadores, como intelectuales y como sujetos constructores de políticas educativas, más que como ejecutores. Nosotros reiteramos, que así cuantitativamente los docentes seamos minoría en la comunidad educativa, se requiere iniciar con ellos y ellas cualquier proceso de trabajo”*¹³⁴.

Las actuaciones tanto de maestros como de directivos y del personal administrativo, tienen mucho que ver con lo ético, lo político y lo filosófico. Sin embargo, señala Foucault -pedagogo crítico regeneracionista, al decir de Kemmis- *“el problema ético, social y filosófico que se nos plantea hoy no consiste tanto en liberar al individuo del Estado y sus instituciones, cuanto liberarnos a nosotros mismos del Estado y del tipo de individualización que éste conlleva.”*¹³⁵ Lo primero que hizo Henry David Thoreau, para enseñarnos la desobediencia civil, fue alterar el orden de sus nombres y ello le llevó a elucubrar la siguiente expresión: *“en la mañana nos bautizan; al mediodía, el sol ha borrado nuestro nombre; al atardecer, quisiéramos bautizarnos nosotros”*. Nuestra historia magisterial está muy ligada con este proceso,

¹³⁴MELO, Vilma E. *Ibidem*.

¹³⁵Citado por MARTÍNEZ BOANFÉ, Jaume. *Poder y conciencia*. En: *Tendencias educativas hoy*. Barcelona, España, Cuadernos de pedagogía N° 253, p. 80.

fuimos bautizados en la Normal y rebautizados en la Universidad como pedagogos, los fuertes soles del neoliberalismo han querido borrar ese nombre de pila, pero todavía podemos hacer mucho: bautizarnos con los nombres hallados en el Fogoncito y hacer honor a ellos.

Nada más apropiado para el cultivo de estos deseos, que el modelo pedagógico en el cual se fincan las esperanzas de un representativo grupo de maestros, estudiantes y padres de familia. *“El modelo -en palabras de otra maestra- plantea la formación de personas gestoras de su propio conocimiento, emancipadoras, libertarias, autónomas, capaces de tomar decisiones, transformadores de su entorno, capaces de resolver sus conflictos, conocedores de sus deberes y sus derechos, con capacidad de afrontar la realidad, en otras palabras es un modelo que busca dimensionarse plasmando sus intenciones especialmente en el currículo oculto”*¹³⁶.

Dentro de la dinámica curricular, no escapa a la mente de los sistematizadores la loable postura de los maestros y la directora de Rural Horizonte, cuando la SED, obedeciendo los cánones del MEN ordena retirar a los maestros mal llamados de apoyo. Así lo narra la maestra que acabamos de citar: *“Hay que destacar aquí también la importancia del profesor consecuente con la educación pública y la solidaridad en el desarrollo de la labor docente para hacer que los niños y niñas del Distrito Capital reciban la mejor educación de sus profesores, como lo hicieron los profesores de la sede C al defender el proyecto, al no permitir el traslado del profesor Jairo Enrique Rojas, quien debía salir desplazado por el famoso parámetro y aumento de la jornada laboral”*¹³⁷. Pero los estudiantes no se quedan atrás, manifiestan su desafuero a través de una carta a la Secretaría de Educación¹³⁸.

❖Padres de familia

Otro de los estamentos importantes de la comunidad, lo configuran los padres y madres de familia; quienes, como es natural, tienen gran influencia en los

¹³⁶ CÁRDENAS, Luz Ángela. (2005) *Interpretación del currículo desde la práctica educativa de los docentes*. Bogotá DC: IED Nuevo Horizonte. Documento de trabajo elaborado en el proceso de sistematización.

¹³⁷ *Ibidem*.

¹³⁸ Radicación E-2002-033667, 10 -04- 002. Destinatario: Cecilia María Vélez W. Remitente: Comité Estudiantil.

procesos de desarrollo integral de los estudiantes, resaltando especialmente los procesos formativos y educativos que le competen a la escuela. *"Haciendo una corta caracterización de los padres y madres de familia que hacen parte de nuestra institución -asevera Cárdenas- podemos mencionar que entre ellos se viven unas problemáticas bastante preocupantes que vienen a empañar el "normal desarrollo de sus hijos"*¹³⁹.

Las familias de los educandos, provienen de barrios cercanos a Buenavista y de zonas rurales de algunos departamentos del país. *"Se observan -prosigue la docente- problemáticas importantes como: pobreza, alcoholismo, drogadicción, y entre otras, la violencia intrafamiliar que es uno de los mayores problemas que enfrentan los niños de nuestra comunidad"*. Son padres y madres de familia de una comunidad, en donde muchos no han cursado la educación media y algunos no han terminado la básica; salvo excepciones de quienes ya tienen alguna carrera técnica para su ejercicio laboral, ya que los primeros generalmente se desempeñan como ayudantes de construcción, conductores de transporte o celadores (en el caso de los hombres) y empleadas domésticas o de las empresas de flores (en el caso de las mujeres). Un alto porcentaje de sus hogares son atendidos por madres cabeza de familia y muy pocos mantienen el esquema de familia nuclear.

En la historia de la vida institucional que nos atañe, han sido muy pocas las veces en que se hace explícitamente visible la participación de los padres y madres de familia en el desarrollo de la institución; empero, se pueden mencionar aquellos momentos importantes en que colaboraron en la construcción de las diferentes sedes, con gran sentido de pertenencia y colaboración, mostraron interés y participaron en algunos proyectos pedagógicos, tal como se ratifica en las experiencias sistematizadas y en *Rastros y Rostros de Nuevo Horizonte*.

De otra parte, en estos procesos que históricamente se relatan, podemos decir que en la mayoría de los casos, los padres de familia brillaron por su ausencia, pues en algunos apartes se destaca la falta de interés hacia sus hijos e hijas y los procesos en la institución educativa.

¹³⁹ CÁRDENAS, Luz Ángela. (2005) *Padres de familia*. Bogotá DC: IED Nuevo Horizonte. Documento de trabajo elaborado en el proceso de sistematización.

“Una de las mayores problemáticas que enfrenta la institución escolar -reza el relato- es la falta de interés por parte de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos/as, ya que no se preocupan porque los niños/as cumplan con los deberes de la institución o tengan los materiales requeridos. Además, no acuden al llamado de los docentes en las citaciones, en ocasiones solamente se limitan a matricular”¹⁴⁰.

Ahora bien, la interpretación de la insuficiente presencia de los padres de familia en la institución, no da cuenta de la medida de su intervención en los procesos formativos de los retoños; pues está dada en las acciones implícitas que hacen parte de la vida cotidiana de los estudiantes, hace presencia en el *currículo oculto*, en el *currículo nulo* y en el *currículo real*, jugando un papel importante en la construcción de valores, ideologías, formación de actitudes, desarrollo de capacidades personales y en la construcción de los proyecto de vida.

Finalmente, digamos con el Quijote: *“si este caballo nos trajo hasta acá, seguramente nos devolverá a tierra.”* Si este análisis ha puesto en evidencia la capacidad, el talento, la fecundidad y la vida de unos maestros y maestras, entonces es porque otra educación es posible.

¹⁴⁰ CÁRDENAS, Luz Ángela. (2005) *Desarrollo de procesos en lectura y escritura*. Bogotá DC: IED Nuevo Horizonte. Documento de trabajo sin publicar.